



**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Sytuacja rodzinna i szkolna uczniów o różnym poziomie kompetencji społecznych : analiza porównawcza

**Author:** Edyta Szwedo

**Citation style:** Szwedo Edyta. (2021). Sytuacja rodzinna i szkolna uczniów o różnym poziomie kompetencji społecznych : analiza porównawcza. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**UNIwersYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH  
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH  
INSTYTUT SOCJOLOGII**

**mgr Edyta Szwedo**

**SYTUACJA RODZINNA I SZKOLNA UCZNIÓW  
O RÓŻNYM POZIOMIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH  
ANALIZA PORÓWNAWCZA**

**Praca wykonana pod kierunkiem  
Prof. zw. dr hab. Kazimiery Wódz**

**Katowice 2021**

# SPIS TREŚCI

## ROZDZIAŁ I

### **Charakterystyka środowiska rodzinnego, w tym rola rodziny w rozwoju społecznym uczniów**

<b>1. Wstęp .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Definicja rodziny .....</b>	<b>11</b>
<b>3. Rola i funkcje rodziny .....</b>	<b>12</b>
<b>4. Role rodzicielskie, małżeńskie, rodzinne a rozwój społeczny uczniów .....</b>	<b>16</b>
4.1. Rola matki.....	18
4.2. Rola ojca .....	19
4.3. Rola dziecka .....	22
4.4. Czynniki mające wpływ na jakość pełnionych ról rodzicielskich .....	23
4.5. Role rodzicielskie i małżeńskie, a przynależność płciowa .....	24
4.6. Przeobrażenia roli oraz dezorientacja wobec pełnionej roli .....	25
4.7. Wdrożenie do pełnienia ról rodzicielskich i małżeńskich .....	26
4.8. Konflikt roli rodzinnej i zawodowej .....	27
4.9. Konflikt ról małżeńskich .....	29
4.10. Przeciążenie rolą .....	29
<b>5. Zasoby rodzinne a rozwój społeczny uczniów .....</b>	<b>30</b>
5.1. Struktura rodziny .....	30
5.2. Liczba posiadanego potomstwa .....	33
5.3. Warunki bytowe .....	35
5.4. Warunki dziecka do nauki .....	36
5.5. Wykształcenie rodziców .....	37
5.6. Status rodziny .....	39
5.7. Style wychowawcze rodziców .....	42
5.8. Postawy rodzicielskie - wybrane typologie .....	43

<b>6. Charakterystyka niekorzystnej sytuacji rodzinnej z punktu widzenia rozwoju społecznego uczniów .....</b>	<b>46</b>
6.1. Nieprawidłowe postawy rodzicielskie .....	47
6.1.1. Unikanie i odtrącanie dziecka .....	47
6.1.2. Nadmierna koncentracja i ochrona .....	49
6.1.3. Nadopiekuńczość .....	50
6.1.4. Nadmierne wymagania .....	50
6.1.5. Nadmierny rygorizm i kary .....	51
6.1.6. Ograniczenia .....	52
6.1.7. Brak konsekwencji i jednolitych reguł .....	53
6.1.8. Uległość i pobłażliwość .....	53
6.1.9. Nadmierny liberalizm .....	54
6.1.10. Relacja oparta na nakazach i zakazach .....	54
6.2. Błędy rodzinnej socjalizacji .....	55
6.3. Cechy osobowe rodziców i ich wpływ na rodzinne interakcje.....	57
6.4. Brak odpowiedniego przygotowania do pełnionych ról rodzicielskich .....	59
6.5. Niewłaściwie pełniona kontrola rodzicielska .....	60
6.6. Zbyt niskie wymagania .....	61
6.7. Zaniedbywanie potrzeb dziecka .....	61
6.8. Słaba więź rodzinna .....	62
6.9. Niewłaściwa atmosfera domu rodzinnego .....	64
6.10. Obecność patologii i przemocy w rodzinie .....	65
6.10.1. Konflikty rodzinne .....	67
6.10.2. Niski poziom kultury osobistej .....	68
6.10.3. Agresja w relacjach rodzinnych .....	68
6.10.4. Przestępczość rodziców .....	68
6.10.5. Przewlekłe choroby rodziców i alkoholizm .....	69
6.11. Brak obecności obydwójga rodziców .....	69
6.12. Dezorganizacja, dezintegracja i dysfunkcyjność rodziny .....	71
6.12.1. Dezorganizacja rodziny .....	71
6.12.2. Dezintegracja życia rodzinnego .....	72
6.12.3. Dysfunkcyjność rodziny .....	73

<b>7. Charakterystyka korzystnej sytuacji rodzinnej z punktu widzenia rozwoju społecznego uczniów .....</b>	<b>73</b>
7.1. Priorytety rodzinne .....	73
7.2. Zasoby rodzinne .....	74
7.3. Rozwój wszystkich członków rodziny .....	75
7.4. Charakterystyka dobrych relacji pomiędzy rodzicami i dziećmi.....	75
7.4.1. Relacja rodzice – dzieci oparta na miłości .....	76
7.4.2. Relacja rodzice – dzieci oparta na demokratycznych zasadach .....	77
7.5. Prawidłowo wypełniane role rodzicielskie .....	78
7.5.1. Postawy opiekuńcze w relacjach rodzinnych .....	78
7.5.2. Postawy rodzicielskie oparte na umiarze .....	78
7.5.3. Postawy rodzicielskie oparte na akceptacji .....	79
7.5.4. Postawy rodzicielskie oparte na zaufaniu i "rozumnej swobodzie".....	80
7.5.5. Postawy rodzicielskie oparte na pełnym zaangażowaniu w pełnioną rolę	80
7.6. Dobre relacje małżeńskie i ich wpływ na spójność rodziny .....	80
7.7. Właściwa atmosfera domu rodzinnego .....	82
7.8. Obecność silnej więzi rodzinnej .....	84
7.9. Rodzinne tradycje i rytuały .....	84
<b>8. Postawy rodziców wobec nauki, szkoły i nauczycieli .....</b>	<b>85</b>
<b>9. Przeobrażenia rodziny .....</b>	<b>88</b>

## **ROZDZIAŁ II**

### **Charakterystyka środowiska szkolnego, w tym rola szkoły w rozwoju społecznym uczniów**

<b>1. Wstęp .....</b>	<b>94</b>
<b>2. Szkoła jako system społeczny .....</b>	<b>94</b>
<b>3. Formalna i nieformalna organizacja szkoły .....</b>	<b>96</b>
<b>4. Rola i funkcje szkoły a rozwój społeczny uczniów .....</b>	<b>97</b>
<b>5. Warunki pracy szkoły a rozwój społeczny uczniów .....</b>	<b>101</b>
5.1. Wielkość szkoły .....	102
5.2. Lokalizacja szkoły .....	103
5.3. Warunki lokalowe .....	104
5.4. Specyfika dnia .....	106

5.5.	Oceny szkolne .....	107
5.6.	Przepisy oświatowe i regulaminy szkolne .....	107
5.7.	Inne czynniki .....	108
<b>6.</b>	<b>Szkoły nieprawidłowo funkcjonujące .....</b>	<b>109</b>
<b>7.</b>	<b>Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów z perspektywy pełnionej przez nich szkolnej roli .....</b>	<b>111</b>
7.1.	Rola ucznia w kontekście regulaminów szkolnych i przepisów oświatowych .....	111
7.2.	Rola ucznia określona przez oczekiwania nauczycieli .....	112
7.3.	Rola ucznia określona przez uczniów .....	113
7.4.	Modele ról uczniowskich od prawidłowo po nieprawidłowo wypełniających rolę ...	114
7.5.	Uczeń prawidłowo realizujący szkolną rolę.....	115
7.6.	Uczeń nieprawidłowo realizujący, bądź odrzucający szkolną rolę.....	116
7.7.	Przegląd wybranych typologii uczniów nieprawidłowo realizujących szkolną rolę	118
<b>8.</b>	<b>Czynniki wpływające na stopień i jakość pełnionej przez uczniów szkolnej roli .....</b>	<b>121</b>
8.1.	Brak motywacji do nauki oraz niskie aspiracje .....	121
8.2.	Wpływ płci na jakość pełnionej roli .....	121
8.3.	Wpływ okresu adolescencji na jakość pełnionej roli .....	123
8.4.	Wpływ negatywnych doświadczeń .....	125
8.5.	Niezaspokojone potrzeby .....	126
8.6.	Postawa ucznia wobec szkoły .....	129
8.7.	Postawa ucznia wobec nauczycieli .....	130
8.8.	Postawa ucznia wobec przedmiotów szkolnych .....	131
8.9.	Niepowodzenia szkolne .....	132
<b>9.</b>	<b>Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów z perspektywy relacji „uczeń-uczeń” .....</b>	<b>134</b>
9.1.	Wpływ grupy rówieśniczej .....	134
9.2.	Członkowie grupy rówieśniczej .....	135
9.3.	Negatywny wpływ grupy rówieśniczej .....	137
9.3.1.	Skutki niskiej pozycji socjometrycznej w klasie .....	137
9.3.2.	Wpływ negatywnej grupy odniesienia na stosunek uczniów do nauki .....	138
9.3.3.	Patologiczna socjalizacja przez grupę .....	138
9.3.4.	Skutki odrzucenia przez grupę .....	140
9.3.5.	Rozproszona odpowiedzialność i poczucie siły czerpane od grupy .....	140
9.4.	Pozytywny wpływ grupy rówieśniczej.....	141

<b>10. Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów w kontekście prawidłowo lub nieprawidłowo pełnionych ról szkolnych przez nauczycieli .....</b>	<b>143</b>
10.1. Struktura roli indywidualnej nauczyciela .....	143
10.1.1. Społeczne nakazy roli .....	144
10.1.2. Osobowościowa definicja roli .....	145
10.1.3. Rola indywidualna .....	146
10.2. Rola nauczyciela określona przez oczekiwania rodziców .....	146
10.3. Rola nauczyciela określona przez oczekiwania uczniów .....	147
10.4. Nauczyciel nieprawidłowo realizujący szkolną rolę .....	148
10.5. Nauczyciel prawidłowo realizujący szkolną rolę .....	149
<b>11. Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów w kontekście zasobów osobistych nauczycieli .....</b>	<b>152</b>
11.1. Staż pracy, doświadczenie zawodowe .....	152
11.2. Stopień przygotowania do pełnienia zawodu .....	153
11.3. Postawa nauczyciela wobec nauczanego przedmiotu .....	154
11.4. Umiejętności dydaktyczne, w tym sposób prowadzenia lekcji .....	154
11.5. Umiejętności społeczne .....	155
11.6. Walory osobiste .....	157
<b>12. Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów z perspektywy różnych form komunikacji występujących pomiędzy uczniem i nauczycielem .....</b>	<b>157</b>
12.1. Komunikacja werbalna .....	160
12.2. Komunikacja niewerbalna .....	162
12.3. Pozytywne formy komunikacji pomiędzy uczniem, a nauczycielem .....	167
12.4. Negatywne formy komunikacji pomiędzy uczniem, a nauczycielem .....	169
<b>13. Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów w kontekście stosunków interpersonalnych, występujących pomiędzy uczniem i nauczycielem .....</b>	<b>171</b>
13.1. Stosunki formalne i nieformalne .....	171
13.2. Stosunki formalne a style kierowania grupą .....	172
13.2.1. Styl autorytarny i autokratyczny .....	174
13.2.2. Styl demokratyczny .....	175
13.2.3. Styl autorytarny .....	177
13.2.4. Styl anarchistyczny i liberalny .....	178
13.2.5. Kierowanie okazjonalne .....	179

13.2.6.	Od autokratyzmu po demokrację - operowanie różnymi stylami .....	179
13.3.	Uwarunkowania i charakterystyka dobrych relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem .....	180
13.3.1.	Równowaga w relacjach .....	181
13.3.2.	Zaspokajanie potrzeb .....	183
13.3.3.	Umiejętności interpersonalne .....	183
13.3.4.	Zasoby rodzinne i osobiste .....	184
13.3.5.	Partnerski styl wychowawczy .....	184
13.4.	Uwarunkowania i charakterystyka złych relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem .....	185
13.4.1.	Wpływ czynników cywilizacyjnych .....	185
13.4.2.	Wpływ struktury szkolnictwa .....	186
13.4.3.	Wpływ socjalizacji pierwotnej .....	186
13.4.4.	Charakterystyka wadliwych relacji uczeń- nauczyciel .....	187
13.5.	Błędy w postrzeganiu partnera interakcji .....	188
13.6.	Reprezentacja ucznia w oczach nauczyciela .....	189
13.7.	Reprezentacja nauczyciela w oczach ucznia .....	190

### **ROZDZIAŁ III**

#### **Sytuacja rodzinna i szkolna uczniów a poziom kompetencji społecznych w świetle przeprowadzonych badań empirycznych**

##### **1. Podstawy metodologiczne badań**

1.1.	Przedmiot i cel badań .....	192
1.2.	Zakres badań .....	195
1.2.1.	Główny zakres badań .....	195
1.2.2.	Dodatkowy zakres badań .....	195
1.3.	Pytania i hipotezy badawcze .....	196
1.3.1.	Podstawowe pytania i hipotezy badawcze .....	196
1.3.2.	Pytania i hipotezy badawcze związane z dodatkowym obszarem badań ....	197
1.4.	Definicje pojęć .....	198
1.4.1.	Rola ucznia w perspektywie pedagogicznej .....	199
1.4.2.	Rola ucznia w kontekście kompetencji społecznych .....	200



1.4.3.	Rozwój społeczny .....	205
1.4.4.	Sytuacja szkolna uczniów .....	207
1.4.5.	Sytuacja rodzinna uczniów .....	209
1.5.	Zmienne i wskaźniki .....	210
1.5.1.	Kwestionariusz I „Środowisko rodzinne i szkolne uczniów” .....	211
1.5.2.	Kwestionariusz II „Czynniki wpływające na poziom kompetencji społecznych w opinii nauczycieli .....	216
1.5.3.	Kwestionariusz III „Kwestionariusz Kompetencji Społecznych” Anny Matczak .....	219
1.6.	Charakterystyka etapów badania oraz metod i narzędzi badawczych .....	219
1.6.1.	Etapy badania .....	219
	a. Czynności wstępne .....	219
	b. Badania przeprowadzone wśród uczniów ankietowanych szkół....	219
	c. Badania przeprowadzone wśród nauczycieli ankietowanych szkół.	220
1.6.2.	Metody .....	220
1.6.3.	Narzędzia badawcze .....	220
1.7.	Sposób doboru próby oraz wielkość próby .....	225
1.7.1.	Sposób doboru próby .....	225
1.7.2.	Wielkość próby .....	225
1.8.	Miejsce i czas przeprowadzenia badań .....	225
<b>2.</b>	<b>Analiza danych empirycznych .....</b>	<b>226</b>
	<i>Podstawowy zakres badań</i>	
2.1.	Statystyczna analiza danych .....	226
2.2.	Charakterystyka badanej grupy uczniów .....	230
2.3.	Poziom kompetencji społecznych badanych uczniów na podstawie kwestionariusza KKS Anny Matczak .....	240
2.4.	Charakterystyka środowiska rodzinnego i szkolnego w odniesieniu do wysokiego, przeciętnego oraz niskiego poziomu kompetencji społecznych badanych uczniów...	242
2.4.1.	Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi pozycję socjoekonomiczną rodziny .....	242
2.4.2.	Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne w kontekście relacji pomiędzy najbliższymi członkami rodziny .....	247

2.4.3.	Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi stosunek matki względem ucznia .....	249
2.4.4.	Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi stosunek ojca względem ucznia .....	252
2.4.5.	Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne, w kontekście postaw rodziców wobec szkoły i edukacji .....	254
2.4.6.	Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko szkolne w kontekście relacji międzyludzkich .....	258
2.4.7.	Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi wybrane cechy środowiska szkolnego ucznia .....	261
2.5.	Charakterystyka środowiska rodzinnego i szkolnego w odniesieniu do wysokiego oraz niskiego poziomu kompetencji społecznych badanych uczniów .....	265
2.5.1.	Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne .....	265
2.5.2.	Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne w kontekście relacji pomiędzy najbliższymi członkami rodziny .....	270
2.5.3.	Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne w kontekście postaw rodziców wobec szkoły i edukacji .....	271
2.5.4.	Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi wybrane cechy środowiska szkolnego .....	273
2.6.	Wskaźnik zbiorczy .....	279

#### *Dodatkowy zakres badań*

2.7.	Czynniki wpływające na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów oraz na ich lepsze, bądź gorsze funkcjonowanie w szkolnej roli – z perspektywy nauczycieli .....	280
2.7.1.	Czynniki związane z funkcją nauczyciela .....	280
2.7.2.	Czynniki związane ze składem klasy .....	282
2.7.3.	Czynniki związane z warunkami lokalowymi szkoły .....	283
2.7.4.	Czynniki związane ze specyfiką dnia w szkole .....	284
2.7.5.	Czynniki związane ze specyfiką lekcji .....	285
2.7.6.	Relacje międzyludzkie w szkole .....	286

2.7.7.	Konflikty w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela .....	287
2.7.8.	Czynniki związane z systemem szkolnictwa oraz placówkami współpracującymi ze szkołą .....	288
2.7.9.	Czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym .....	289
2.7.10	Czynniki zewnętrzne, pozaszkolne .....	291
2.8.	Charakterystyka środowiska szkolnego uczniów, z perspektywy czynników wpływających na utrudnione nabywanie kompetencji społecznych oraz niewłaściwe funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli związane z zaburzonym zachowaniem .....	292
2.9.	Charakterystyka środowiska szkolnego uczniów, z perspektywy czynników wpływających na nabywanie kompetencji społecznych oraz funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli, związane z pozytywnym, bądź negatywnym postrzeganiem nauczycieli .....	296
2.9.1.	Nauczyciel posiadający predyspozycje do pracy z grupą, pozytywnie postrzegany przez uczniów .....	297
2.9.2.	Nauczyciel nieposiadający predyspozycji do pracy z grupą, negatywnie postrzegany przez uczniów .....	301
<b>3.</b>	<b>Analiza badań własnych w odniesieniu do hipotez badawczych</b>	
	<b>Wnioski końcowe .....</b>	<b>304</b>
3.1.	Analiza badań własnych w odniesieniu do hipotez badawczych głównego obszaru badań .....	304
3.1.1.	Sytuacja rodzinna uczniów o niskim, przeciętnym oraz wysokim poziomie kompetencji społecznych, w kontekście pytań i hipotez badawczych .....	304
3.1.2.	Sytuacja szkolna uczniów o niskim, przeciętnym oraz wysokim poziomie kompetencji społecznych, w kontekście pytań i hipotez badawczych .....	309
3.1.3.	Wyniki weryfikacji podstawowych pytań i hipotez badawczych, w kontekście sytuacji rodzinnej i szkolnej badanych uczniów .....	313
3.2.	Analiza badań własnych w odniesieniu do hipotez badawczych dodatkowego obszaru badań .....	317
3.2.1.	Charakterystyka czynników, które – w ocenie nauczycieli – mogą mieć wpływ na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów oraz wpływać na ich lepsze, bądź gorsze funkcjonowanie w szkolnej roli .....	317
3.2.2.	Charakterystyka czynników, które – w opinii uczniów – mogą mieć wpływ na zaburzone zachowania młodzieży na terenie szkoły, a tym samym utrudniać kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów .....	323

3.2.3.	Charakterystyka nauczycieli, pozytywnie oraz negatywnie postrzeganych przez uczniów, którzy posiadają, bądź nie posiadają odpowiednich predyspozycji do pracy z grupą, sprzyjających kształtowaniu się kompetencji społecznych .....	326
3.3.	Zakończenie .....	329
4.	<b>Bibliografia .....</b>	<b>331</b>
5.	<b>Streszczenie rozprawy doktorskiej .....</b>	<b>347</b>
6.	<b>The summary of the doctorate dissertation .....</b>	<b>350</b>

## **Aneks**

<b>I</b>	<b>Kwestionariusz KKS „Kwestionariusz kompetencji społecznych” A. Marczak</b>
<b>II</b>	<b>Kwestionariusz autorski I „Sytuacja rodzina i szkolna uczniów”</b>
<b>III</b>	<b>Kwestionariusz autorski II „Czynniki wpływające na poziom kompetencji społecznych w opinii nauczycieli”</b>
<b>IV</b>	<b>Zestaw tabel „P dla chi-kwadrat dla NPW”</b>
<b>V</b>	<b>Zestaw tabel „Wskaźnik zbiorczy”</b>
<b>VI</b>	<b>Wartości punktowe dla zmiennych wchodzących w skład zmiennej zbiorczej „Środowisko rodzinne”</b>
<b>VII</b>	<b>Wartości punktowe dla zmiennych wchodzących w skład zmiennej zbiorczej „Środowisko szkolne”</b>
<b>VIII</b>	<b>Wykresy I</b>
<b>IX</b>	<b>Wykresy II</b>
<b>X</b>	<b>Spis Tabel</b>
<b>XI</b>	<b>Spis Wykresów</b>

## **Rozdział I**

### **Charakterystyka środowiska rodzinnego, w tym rola rodziny w rozwoju społecznym uczniów**

# 1. Wstęp

Rodzina jest pierwszym środowiskiem, w którym rozwija się, kształtuje i dorasta dziecko. W rodzinie młody człowiek internalizuje poznane wzory postępowania, normy, wartości, doświadcza pierwszych interakcji oraz ma sposobność zaobserwowania relacji, jakie zachodzą pomiędzy członkami rodziny. Atmosfera domu rodzinnego, wszelkie doświadczenia wyniesione z dzieciństwa oraz zachowania bliskich, znaczących osób, kształtują jego osobowość wywierając bardzo znaczący wpływ na całe późniejsze życie. „Szczególnie często podkreśla się rolę rodziny jako społecznego środowiska dziecka, które niezwykle waży na jego rozwoju, całkowicie bowiem panuje nad jego życiem i zachowuje wielką moc oddziaływania w dalszych okresach jego życia, głównie dzięki swojej atmosferze uczuciowej, tradycji i przykładom życia dorosłych” (Tyszkala1979, s.22). W znaczącym stopniu od środowiska rodzinnego zależeć więc będzie pomyślność i skuteczność dalszej socjalizacji dziecka oraz kształtowanie się szeregu kompetencji przydatnych do życia w środowisku rodzinnym i szkolnym.

## 2. Definicja rodziny

Rodzina, to „grupa oparta na współżyciu płciowym, dostatecznie ścisła i trwała, aby stwarzać warunki dla prokreacji i wychowania dzieci” (Kowalski 1974, s.105; cyt. za: Szczepański 1970). W innym ujęciu rodzina to - „podstawowa grupa społeczna złożona z rodziców i dzieci, to także grupa osób spokrewnionych lub - według INSEE - grupa składająca się co najmniej z dwóch osób żyjących pod wspólnym dachem” (Brémond i in., 2006, s.87). W ramach najbliższej rodziny mamy do czynienia z podwójnymi relacjami, z relacją pomiędzy małżonkami oraz relacją typu rodzice - dzieci. „Można zatem scharakteryzować rodzinę jako grupę złożoną z osób połączonych jednym z dwu typów stosunków społecznych: stosunkiem małżeństwa i stosunkiem rodzice - dzieci” (Adamski1982, s.13). Istnieje wiele definicji rodziny, jednak każda z nich zdaje się być niepełna, gdyż rodzina - to nie tylko osoby spokrewnione, mające wspólne miejsce zamieszkania, rodzina jest czymś więcej. „Rodzina to takie miejsce, w którym, jak głosi stara mądrość, dajemy naszym dzieciom korzenie, by mogły wyrosnąć, i skrzydła, by mogły wzlecieć” (Palmer, 2006, s.188).

### 3. Rola i funkcje rodziny

Rodzina wpływa na rozwój społeczny dziecka, w tym na kształtowanie się różnorodnych umiejętności i kompetencji. Przyczyniają się do tego wypełniane przez nią funkcje. „Rodzina jako grupa społeczna wypełnia istotne funkcje i zadania zarówno wobec społeczeństwa, jak i wobec jednostek wchodzących w jej skład, zaspokajając zarazem potrzeby psychiczne, emocjonalne i społeczne jej członków” (Banach, Matejek 1997, s.87). „Funkcje wiążą się ściśle z jej strukturą, tzn. z układem ról i pozycji społecznych, charakterem oraz konfiguracją stosunków międzyosobniczych, kohezją; są przez elementy struktury rodziny uwarunkowane” (Łukasik 2009, s.34). „Pojawienie się różnego rodzaju zaburzeń w zachowaniu i funkcjonowaniu społecznym i rodzinnym dzieci i młodzieży świadczy o zakłóceniach w realizacji przez rodzinę jej podstawowych funkcji” (Banach, Matejek 1997, s.87).

Rola rodziny w życiu dziecka jest nieoceniona. „Rodzina wywiera wpływ w tym okresie rozwoju osobowości, gdy jest ona najbardziej podatna na kształtowanie (Suszek 1971, s.8; cyt. za: Kowalski 1962). Na płaszczyźnie psychiczno-uczuciowej funkcje socjalizacyjne rodziny wyrażają się w postaci umiejętnego oddziaływania na psychikę dziecka” (Jacher 2001, s.23; cyt. za: Kryczka 1968). „Rodzina oddziałuje poprzez role rodzinne na osobowość pełniących je osób” (Syrek 1986, s.108). „Rola rodziny sprowadza się do kształtowania osobowości i zmian w jednostce” (Wysocka 2007, s.161).

„Rodzina zapewnia realizację dwóch podstawowych potrzeb człowieka: potrzeby uczuciowego oparcia i potrzeby poczucia bezpieczeństwa” (Tyszka 1979, s.23). „Rodzina może w sposób najpełniejszy zaspokajać potrzeby fizyczne i psychiczne swych członków, a szczególnie potrzebę miłości, przynależności, bezpieczeństwa, życzliwych interakcji osobniczych” (Maciaszkowa 1980, s.10). Wśród innych potrzeb znajdują się także: „potrzeba doznawania i wymiany uczuć, przynależności i kontaktu z rodzicami, samourzeczywistnienia i poszanowania praw osobistych, których zaspokajanie przez współzycie w rodzinie i postawy rodziców wobec dziecka wpływa na rozwój i ukształtowanie jego osobowości” (Ziemska 1969, s.34). Jako jedną z podstawowych potrzeb dziecka Ziemska wymienia potrzebę życzliwości, ciepła i miłości. „Zaspokojenie tej potrzeby stymuluje osiągnięcia rozwojowe. Dziecko lepiej i szybciej się rozwija w zakresie sprawności umysłu, sprawności fizycznej i kontaktów społecznych, ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa, a więc uchronione jest od lęków i zaburzeń równowagi psychicznej” (Ziemska 1969, s.34-35).

Kolejną istotną potrzebą, z punktu widzenia rozwoju społecznego dziecka, jest potrzeba obecności rodziców. W ujęciu Ziemskiej dziecko „potrzebuje także kontaktu z rodzicami, ich czujności i współdziałania” (Ziemska 1969, s.35). Potrzeba samourzeczywistnienia - w opracowaniu autorki - została połączona z potrzebą szacunku dla rozwijającej się odrębnej jednostki, jej wysiłków i osiągnięć na miarę wieku rozwojowego. „Rodzice zaspokajając tę potrzebę nie krytykują wysiłków dziecka, nie poniżają go i nie naginają siłą do idealnego wzoru, jaki sobie wymarzyli, nie licząc się z indywidualnymi uzdolnieniami i możliwościami syna czy córki” (Ziemska 1969, s.37). Jako ostatnią z potrzeb dziecka wymieniona została „potrzeba wzoru, która znajduje zaspokojenie we wzrastaniu w pełnej rodzinie” (Ziemska 1969, s.37). Zapewniając dzieciom właściwą opiekę, zaspokajając ich potrzeby - rodzina tworzy środowisko, sprzyjające rozwojowi społecznemu dzieci.

„Rodzina jako grupa wychowawcza oddziałuje na dzieci przez sam fakt uczestnictwa w niej. Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój dziecka odbywa się dwutorowo: poprzez świadomą pracę wychowawczą i w sposób niezamierzony. Na ten ostatni kierunek oddziaływania składają się czynności i zdarzenia, które mają miejsce w domu, stosunek dorosłych do tych zdarzeń, postawa emocjonalna rodziców i nastawienia wobec dzieci” (Kowalik 2001, s.73). „Niezależnie od tego czy rodzice mają odpowiednią wiedzę pedagogiczną, czy jej nie mają, czy kierują się jakimiś modelami osobowości, czy nie oraz czy modele te są, czy nie są społecznie aprobowane, proces wychowawczy dokonuje się w toku codziennego życia, podczas pracy i zabawy, odpoczynku i czynności gospodarczych, uprawiania sportu, czy podejmowania innych zajęć pozwalających na realizację zainteresowań i udział w życiu społecznym i kulturalnym” (Maciaszkowa 1980, s.10-11). „Wprowadzając w społeczeństwo nowe jednostki, przekazując im język, zasady zachowania, wartości kultury, wartości etyczne i moralne, kontrolując ich postępowanie rodzina realizuje funkcję socjalizującą” (Banach, Matejek 1997, s.87). Natomiast „szeroko rozumiana funkcja wychowawcza rodziny obejmuje zazwyczaj następujące zadania: zapewnianie pełnego i prawidłowego rozwoju fizycznego dziecka; zaspokojenie potrzeb psychicznych, szczególnie potrzeb emocjonalnych; kształtowanie kultury wyrażania uczuć; zapewnienie pełnego rozwoju intelektualnego poprzez stwarzanie odpowiednich warunków rozwijania zainteresowań i aspiracji oraz motywacji ustawicznego uczenia się; zapoznavanie ze społecznie akceptowanymi zasadami” (Maciaszkowa 1980, s. 105). Rodzina „realizuje pierwszoplanową funkcję, jaką jest niewątpliwie funkcja socjalizacyjna: przekazywanie języka, wzorów kulturowych, norm moralnych i obyczajowych” (Podgórski 2008, s.190). „W sferze świadomościowo - moralnej oddziaływania socjalizacyjne rodziny polegają na tym, co można nazwać ukierunkowaniem



moralnym wyrażającym się w znajomości i internalizacji norm” (Adamski 1982, s.55-56). Adamski opisując funkcje i role rodziny położył nacisk na sferę aksjologiczną, w jego opinii „rodzina winna być głównym przekąźnikiem wartości moralnych i religijnych i czuć się w pełni odpowiedzialna za ich przekazywanie” (Bosunowska-Kuśka, Jarosz 1993, s.127). Rodzina jest więc źródłem przekazu ponadczasowych wartości przekazywanych z pokolenia na pokolenie, ale także - „konfrontując je ze współczesnym światem - wpływa na wybór i akceptację aktualnych wartości” (Maciaszkowa, 1980, s.12). Jest jak gdyby „filtrem”, poprzez który może przyjąć lub odrzucić wartości narzucane przez współczesny świat oraz stworzyć nowe wartości oparte na tradycji, a korespondujące ze współczesnością. „Przykładowo treści kultury symbolicznej płynące przez środki masowego przekazu zawsze przechodzą przez filtr wzorów kulturowych ukształtowanych wcześniej w rodzinie” (Jacher 2001, s.22). Stąd też niebezpieczeństwo przejęcia przez dzieci niepożądanych wzorów kulturowych z zewnątrz zostaje - dzięki prawidłowo funkcjonującej rodzinie - w dużym stopniu zażegnane. Również w obrębie samej wspólnoty rodzinnej dochodzi do przenikania się różnych postaw i wartości. „Rodzina staje się więc terenem „spotkania się” różnych wartości i stylów życia wnoszonych przez poszczególnych członków rodziny, terenem wartościowania i wyborów etycznych oraz kształtowania postaw” (Maciaszkowa 1980, s.12). Wczesne doświadczenia z dzieciństwa oraz „napotkane treści zapadają głęboko w psychikę i są w niej długo przechowywane” (Jacher 2001, s.25). Kolejne lata życia dziecka, wszelkie zdarzenia, których będzie świadkiem oraz relacje, w jakie wejdzie z innymi osobami w dorosłym życiu - będą postrzegane przez pryzmat pierwszych doświadczeń oraz relacji, z którymi zetknęło się w domu rodzinnym. „Normy moralne rodziców zazwyczaj decydują o późniejszej postawie życiowej dziecka” (Adamski 1982, s.56). G. Charczew słusznie stwierdza, że „rodzina nie tylko przekazuje, ale i tworzy wartości duchowe, takie jak: małżeńska i rodzicielska miłość, szacunek i miłość dzieci do rodziców, solidarność rodzinna” (Tyszka 1979, s.167). „To wszystko podkreśla wagę wzorów osobowych w rodzinie. Z nich bowiem dziecko kształtuje sobie swój stosunek do innych ludzi, stosunek do pracy, nauki, do ideałów życiowych, do wartości moralnych” (Jacher 2001, s.25).

Prawidłowo „ukształtowana rodzina jest dla normalnej jednostki tzw. grupą odniesienia, z którą świadomie i mocno identyfikuje się ona jako jej członek i reprezentant, współtworzy i przyjmuje kultywowane w niej poglądy, postawy, obyczaje, wzory zachowania i postępowania” (Tyszka 1979, s.71). „Osobowość rodziców, ich ideały, postawy życiowe, wszystko to, co kochają, ich zaangażowanie się w określony rodzaj życia są dla dziecka odniesieniem dla jego myśli, ideałów, zachowań i działań” (Jacher 2001, s.24).

„Role członków określone są nie tylko przez wzajemne zaangażowanie uczuciowe, lecz także przez zbiorowości szersze: państwo, kościół, społeczność lokalną i różne inne specjalne instytucje opieki nad dzieckiem czy nad matka, czuwające nad wykonywaniem ról męża, żony, ojca, matki, dzieci” (Szczepański 1963, s.149). Również „wzajemne stosunki między członkami rodziny są określone przez uczucia i postawy członków (miłość, szacunek), przez tradycję przekazaną wychowaniem, przez prawo, przez nakazy religii” (Szczepański 1963, s. 149). Stąd wypływa kolejna funkcja rodziny polegająca na „przekazywaniu dziedzictwa kulturalnego” (Szczepański 1963, s.148); (Adamski 1982, s.55), lub inaczej, na „wprowadzeniu dziecka w świat kultury danego społeczeństwa” (Podgórski 2008, s.128). „Oczywiście, istnieje możliwość przekazywania tego dziedzictwa przez inne grupy czy instytucje socjalizujące; niemniej jednak rola rodziny, szczególnie w początkowym okresie życia człowieka wydaje się niezastąpiona” (Adamski 1982, s.13-14). „Na potwierdzenie tej tezy mógłby posłużyć wniosek wysnuty na podstawie badań, mówiący o tym, iż rodzina przekazuje przeważnie tą część kultury, która dostępna jest tej warstwie społecznej i tym grupom, w których znajdują się sami rodzice” (Merton 1982, s.221). „Poprzez rodzicielskie postawy wychowawcze - matki i ojcowie wyposażają swoje dzieci w kompetencje społeczne, które stanowią główne źródło międzypokoleniowej transmisji postaw, wartości i przekonań (Sitarczyk 1995)” (Jordan 2003, s.22). „Rodzina jest najważniejszym pasem transmisyjnym, który służy przekazywaniu wzorców kulturowych następnemu pokoleniu” (Merton 1982, s.221).

„Jak stwierdza P. H. Chombart de Lauwe: mąż, żona, dziecko - to trzy osoby, trzech aktorzy, w których życiu osobistym realizuje się zarazem życie całego społeczeństwa (Chombart 1971)” (Tyszkala1979, s.5). „W sferze społeczno - kulturowej rodzina socjalizuje jako mała grupa, a jednocześnie instytucja społeczna, rządząca się normami i regułami przyjętymi w danym społeczeństwie” (Adamski 1982, s.54). „Rodzina stanowiąc swego rodzaju odbicie szerszego społeczeństwa, także z punktu widzenia rządzenia się w codziennym życiu owymi wartościami i modelami społecznymi, staje się dla człowieka pomostem łączącym go ze społeczeństwem i pozwalającym mu na bezkonfliktowe włączenie się w życie społeczne przez uzgadnianie swych dążeń jednostkowych, osobistych ze społecznymi” (Adamski 1982, s. 54-55; zob. Znaniecki 1973). Rodzina przystosowuje młodego człowieka do życia w szerszych kręgach pozarodzinnych. „Jest narzędziem uspołeczniania jednostek, przygotowania ich do życia w społeczeństwie, jest << szkołą życia społecznego >> ” (Tyszkala1979, s.10). „Im bardziej życie rodzinne sprowadzone jest do życia społecznego, tym bardziej przystosowanie się w rodzinie zbliża się do przystosowania się w społeczeństwie” (Jacher 2001, s.24; cyt.za Hurlock 1965).

„Sposób i formy wejścia w życie społeczne uzależnione są od tego, na ile człowiek jako dziecko poznaje i internalizuje wartości społeczne, tradycje, obyczaje przyjęte w tym społeczeństwie, na ile nauczy się stosować do uznanych w społeczeństwie wzorów postępowania i działania” (Adamski 1982, s.54-55). „Prawidłowe funkcjonowanie społeczeństwa i prawidłowe funkcjonowanie rodzin żyjących w tym społeczeństwie są ze sobą integralnie związane” (Tyszkowa 1979, s.5).

Rodzina pełni funkcję: „materialno-ekonomiczną, opiekuńczo-zabezpieczającą, stratyfikacyjną, prokreacyjną, seksualną, legalizacyjno-kontrolną, socjalizacyjną, kulturalną, emocjonalno-ekspresyjną i rekreacyjno-towarzyską” (Szyfer, 2005, s.88). „Zapewniając mieszkanie, wyżywienie, odzież, opiekę w różnych okresach życia (żłobek, przedszkole, świetlica, wczasy, szpitale, sanatoria, dom pomocy społecznej) spełnia tym samym funkcję usługowo-opiekuńczą” (Banach, Matejek 1997, s. 87). Dyonizak zwraca uwagę na funkcje rodziny dotyczące: „utrzymywania ciągłości biologicznej, utrzymywania ciągłości kulturalnej, zapewnienia pozycji dzieciom, zaspokajania potrzeb emocjonalnych, sprawowania kontroli nad zachowaniem swoich członków” (Trawińska 1997, s.205). Adamski podzielił funkcje rodziny na „funkcje istotne (pierwszorzędne)” oraz „funkcje akcydentalne (drugorzędne)”. Do funkcji istotnych zaliczył: prokreację, socjalizację i funkcję miłości, do drugorzędnych zaliczył funkcję ekonomiczną, opiekuńczą, stratyfikacyjną, rekreacyjną, religijną oraz integracyjną (za: Adamski 1982, s.51). Adamski funkcje rodziny podzielił także na instytucjonalne i osobowe. Do funkcji instytucjonalnych zaliczył „funkcję prokreacyjną, ekonomiczną, opiekuńczą, socjalizacyjną, stratyfikacyjną oraz integracyjną. Do funkcji osobowych zaliczył funkcję małżeńską, rodzicielską oraz braterską” (Podęworna 1999, s.107-108). „Rodzina spełnia także funkcję psychohigieniczną polegającą na zapewnieniu swoim członkom poczucia stabilizacji, bezpieczeństwa, miłości oraz wszechstronnego rozwoju osobowości” (Banach, Matejek 1997, s. 87).

#### **4. Role rodzicielskie, małżeńskie, rodzinne a rozwój społeczny uczniów**

„Rozwój można zdefiniować jako ciąg zmian, pozostających między sobą we wzajemnym związku i występujących w sposób uporządkowany, w określonych miejscach na continuum czasowym, obejmującym bieg (tor) życia jednostki” (Wysocka 2007,s.28; cyt. za Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996).

„Szczególnie istotny rozwojowo jest wpływ grup pierwotnych, które cechuje bliski, bezpośredni, ścisły i wzajemny kontakt jej członków, intymna więź i ściśle współdziałanie, stąd stanowią one pierwsze i podstawowe miejsce socjalizacji (doświadczeń społecznych)” (Wysocka 2007, s.364,365).

„Poprzez role rodzinne dokonuje się proces socjalizacji. Role społeczne, rola ojcowska, i macierzyńska (...) związane są z funkcjonowaniem rodziny jako grupy społecznej (wychowanie dzieci oraz funkcje: ekonomiczną, rekreacyjną, religijną, statusową)” (Łukasik 2009 s.37). „Role małżeńskie - spełniane są w kontekście oczekiwań społeczeństwa w stosunku do małżonków oraz oczekiwań małżonków względem siebie (zaspokajanie popędu seksualnego, zrodzenie potomstwa, funkcję miłości)” (Łukasik 2009, s.37). „Role rodziców to role opiekunów, żywicieli, wychowawców; rodzice także decydują za dziecko i ponoszą pełną odpowiedzialność za drogę jego życia” (Syrek 1986, s.123; cyt.za. Łobodzińska 1969).

Olszewska i Koźmińska bardzo szczegółowo opisały, co należy do powinności dobrych rodziców, lub inaczej - na czym powinno polegać pełnienie ich roli.

„Do powinności tych zaliczono: bycie wzorem właściwych postaw i zachowań; rozwijanie inteligencji emocjonalnej (w tym empatii), uczenie nazywania i rozpoznawania emocji, panowania nad impulsami i dojrzałego wyrażania złości; nauczanie myślenia - poprzez rozmowy, czytanie dziecku, wskazywanie zależności przyczynowo-skutkowych, rozbudzanie ciekawości świata, zachęcanie do stawiania pytań i wyciągania wniosków, rozważanie skutków decyzji i zachowań oraz motywów postępowania własnego i cudzego; nauczanie norm i umiejętności społecznych - dobrych manier, dobrej komunikacji z ludźmi; nauczanie wartości - szacunku, uczciwości, odpowiedzialności, odwagi, samodyscypliny, pokojowości, sprawiedliwości, optymizmu, przyjaźni i miłości, solidarności, piękna, mądrości; pomoc w budowaniu mocnego charakteru dziecka (praktykowanie wartości; utrwalanie dobrych nawyków); nauczanie dobrej organizacji i pracowitości poprzez planowanie działań oraz wyznaczenie dziecku stałych ćwiczeń i zajęć, takich jak nauka gry na instrumencie, obowiązki domowe, sport; przewodnictwo intelektualne i duchowe - rozmowy o życiu, wartościach, lekturach, przekaz wiary; ochronę przed szkodliwymi wpływami - na przykład ze strony masowej kultury; uczenie mądrego korzystania z mediów i informacji” (Koźmińska, Olszewska 2007, s.26).

W innym ujęciu do powinności, czy też roli rodziców zostały zaliczone: opieka, zasilanie emocjonalne oraz wychowanie. „Opieka nad dzieckiem, czyli podstawowy pakiet rodzicielskich powinności, obejmuje zapewnienie jedzenia, ubrania, dachu nad głową, dbanie o zdrowie i bezpieczeństwo fizyczne, zaspokajanie podstawowych potrzeb materialnych, społecznych i edukacyjnych” (Koźmińska, Olszewska 2007, s.25). Niemniej ważne jest zasilanie emocjonalne, czyli stworzenie dziecku takiej atmosfery, w której będzie się czuło kochane i akceptowane. „Zasilanie emocjonalne, bardzo ważna część

powinności rodziców, obejmuje: okazywanie bezwarunkowej miłości (poprzez: pełen miłości kontakt wzrokowy, pełen miłości kontakt fizyczny, skupioną na dziecku uwagę i aktywne słuchanie tego, co ono mówi); zaspokajanie pozostałych potrzeb emocjonalnych (bezpieczeństwa, akceptacji, poszanowania godności, przynależności, zachęty i wsparcia, osiągnięć, bycia ważnym i docenianym, stymulacji, wrażeń, ekspresji); okazywanie troski, współczucia i zrozumienia” (Koźmińska, Olszewska 2007, s.25). Kolejny filar stanowi wychowanie, które może być celowe i zamierzone, wówczas rodzice świadomie kształtują osobowość dziecka w celu uzyskania zamierzonych efektów lub spontaniczne, którego dziecko doświadcza na co dzień poprzez samo obcowanie z członkami rodziny. „Wychowanie, swego rodzaju trening - od dyscypliny i kontroli rodziców do samodyscypliny i samokontroli – to kształtowanie umysłu i serca dziecka tak, aby wyrosło na mądrego, dobrego i szczęśliwego człowieka” (Koźmińska, Olszewska 2007, s.25).

#### **4.1. Rola matki**

„Rola matki jest najbardziej wiodącą i wysoko cenioną rolą przez rodzinę własną, społeczność lokalną i samą kobietę” (Kawula 2005, s.104). „Miłość matczyną uważa się za najwyższy rodzaj miłości, za najświętszą spośród wszystkich uczuciowych więzi” (Łopatowska 1992, s.47). „Matka jest pokarmem, miłością, ciepłem i ziemią. Być kochanym przez nią to tyle, co być żywym, zakorzenionym, mieć ojczyznę i dom przepojony miłością” (Kawula 2005, s.104). „Proces tworzenia się więzi warunkującej rozwój zdolności kochania nie może być zakłócony rozłąką z matką. Rozłąka przerywa ciągłość rozwoju, powoduje jego regres, a w przypadku kilkakrotnego zrywania więzi wiedzie do psychopatii” (Łopatowska 1992, s. 117). „Coraz częściej podkreśla się wychowawczą wystarczalność jednego „dobrego” rodzica (intymne, prawidłowe powiązania przynajmniej z jednym rodzicem mogą zabezpieczyć przed dewiacją)” (Urban 1997, s.51). „Sullivan zwrócił uwagę na szczególną rolę empatycznych oddziaływań matki na niemowlę i małe dziecko” (Tyszka 1979, s.22). „Każde małe dziecko, aby się mogło prawidłowo rozwijać, musi mieć jedną osobę stałą, fizycznie obecną, do której może się przywiązać. Dopiero spełnienie tego warunku umożliwia prawidłowy rozwój emocjonalny dziecka” (Łopatowska 1992, s.129). „Dziecko, które nie ma matki lub jest od niej oddzielone we wczesnym dzieciństwie – w warunkach określanych mianem deprivacji macierzyńskiej - jest narażone na duże ryzyko nieudanej socjalizacji. Skutkiem niepowodzenia socjalizacji mogą być poważne problemy społeczne i psychologiczne w późniejszym życiu, z tendencjami antyspołecznymi i psychopatycznymi włącznie” (Giddens 2005, s.134).

„Specyficzna rola matki polega nadal głównie na wychowaniu dzieci i opiece nad nimi oraz na prowadzeniu domu” (Łukasik 2009, s.127). „Uogólniając matka jest tą kobietą, która daje dziecku życie i tą, która to życie podtrzymuje, pomaga mu w rozwoju, zwłaszcza we wczesnym dzieciństwie” (Kawula 2005, s.104). „Na matce spoczywa troska o szczęście dzieci oraz o dobrą kondycję społeczną i emocjonalną rodziny, stąd też w specyficznej roli matki należy wyróżnić element rozwojowo-wychowawczy” (Łukasik 2009, s.127). „Czynności wychowawcze i opiekuńcze, takie jak pomoc w odrabianiu lekcji, odprowadzanie dzieci na dodatkowe zajęcia, wspólne wyjścia, wycieczki, spacer, pomoc w rozwiązywaniu problemów życiowych dziecka, czy rozmowy na różne tematy również częściej podejmują badane kobiety niż mężczyźni” (Łukasik 2009, s. 127).

„Tyszką zaproponował poniżej przedstawioną klasyfikację ról pełnionych w rodzinie. Jego zdaniem, na rolę (a raczej zespół ról) żony i matki składają się następujące wyspecjalizowane role: gospodyni domowej, opiekunki, wychowawczynie, osoby integrujące życie rodziny, stałej partnerki seksualnej męża, partnerki towarzyskiej, organizatorki czasu wolnego w rodzinie” (Łukasik 2009, s.36 ; cyt. za: Tyszką, 2003).

„W rozwoju dziecka najistotniejszym trwałym układem społecznym jest relacja z matką” (Dryll 1995, s.8). „Matka odgrywa w życiu dziecka szczególną rolę, zwłaszcza w wieku szkolnym. Rola ta jest związana m.in. z cechami osobowymi matki, które wpływają na sposób pełnienia roli” (Gurycka 1990, s.193). „Zaburzenia, dysharmonie, patologiczny rozwój osobowości matki niekorzystnie odbijają się na osobowości i rozwoju dziecka” (Gurycka 1990, s. 189). Relacja z matką wpływa na szeroko pojęty rozwój całej osobowości dziecka, w tym również na rozwój jego wielu umiejętności i kompetencji.

## **4.2. Rola ojca**

„Badań nad rolą ojca i skutkami niedoboru opieki ojcowskiej prowadzono dotychczas niewiele. Przez długi czas koncentrowano się na roli matki, nie doceniając ważności roli ojcowskiej” (Ziemska 1987, s. 32). „Rola ojca w wychowaniu dzieci, i to zarówno chłopców jak dziewczynek, jest zasadnicza. Chłopcy uczą się od ojca, jak być mężczyzną, to on jest dla nich najbardziej znaczącym wzorem bądź ochraniającym słabszych, bądź wykorzystującym ich słabości. Ojciec uczy swoich synów odwagi w podejmowaniu decyzji, wytrwałości i odpowiedzialności w ich realizacji, bądź unikania trudności, wycofywania się i rezygnacji” (Obuchowska 2000, s. 54-55). „W skład ról męża i ojca wchodzi następujące role: człowieka zapewniającego byt materialny rodziny, wykonawcy prac szczególnie ciężkich

w gospodarstwie domowym, współwychowawcy - na ogół mniej zaangażowanego, stałego partnera seksualnego żony, partnera zaspokajającego potrzeby emocjonalne członków rodziny, partnera towarzyskiego” (Łukasik 2009, s.36 ; cyt.za: Tysza, 2003).

„Dawniej reguły wychowania były prostsze. Opierały się o autorytet ojca czy dziadka i nie było o czym dyskutować” (Obuchowska 2000, s.56). „Tradycyjną rolą ojca było egzekwowanie dyscypliny” (Palmer 2006, s.170). Do jego obowiązków należało przede wszystkim zabezpieczyć rodzinie byt. „Pod koniec lat siedemdziesiątych nieco zmniejszyła się ranga troski o warunki materialne rodziny w wyobrażeniach „idealnego” męża, ale obecnie znów ma ona duże znaczenie obok takich cech, jak uczestniczenie męża w wychowaniu dzieci i opiece nad nimi. Żony wysoko też cenią uczuciowość, tolerancję, umiejętność nawiązywania kontaktów, troskliwość, uprzejmość i opiekuńczość” (Dyoniziak 1997, s. 195).

„W domu rola mężczyzny jako ojca (...) uległa znacznej erozji. Obserwując kobiety realizujące się jako opiekunki domowego ogniska i żywicielki rodziny, mężczyźni niejednokrotnie zastanawiali się, co w takim razie pozostało dla nich do roboty” (Palmer 2006, s.168). „Socjolog Laurie Taylor podkreśla, że ojcowie, niegdyś mediatorzy między domem a światem zewnętrznym, obecnie stali się zbędni w tej roli, skoro kobiety też chodzą do pracy, a dzieci bez przerwy łączą się ze światem przez telewizję i Internet” (Palmer 2006, s.169). Z badań prowadzonych nad rolą ojca w rodzinie wynika, iż nie tylko brak ojca wpływa negatywnie na postawy i zachowania dzieci, głównie chłopców. Także jego negatywny obraz i niewłaściwe pełnienie funkcji ojca i męża staje się przyczyną kontrsocjalizacji dziecka oraz może wpływać niski poziom jego kompetencji społecznych. O negatywnym obrazie ojca świadczyć mogą przeprowadzone badania, w których wykazano, iż „zdecydowanie większość chłopców ceni wyżej matkę niż ojca. W ich ocenie ojcowie są impulsywni, nerwowi i surowi w działaniu” (Kozaczuk 2005, s.102). Z badań przeprowadzonych przez Pilecką wynikało, iż „zaburzenia zachowania wśród dzieci, wyraźniej korespondowały z negatywnym obrazem rodziny, szczególnie ojca oraz dało się to zauważyć w większym stopniu w grupie chłopców niż dziewcząt” (Pilecka 1989, s. 136).

„Współczesny ojciec jawi się (...) jako wielki nieobecny naszych czasów, co potwierdza określanie współczesnej cywilizacji zachodniej mianem cywilizacji bez ojców” (Baran 2009, s.113; cyt. za: Poli 2008). „Dotychczasowe badania krajowe i zagraniczne wskazują na ujemne skutki niedoboru opieki ojcowskiej dla kształtowania się osobowości dzieci, a zwłaszcza chłopców” (Ziemska 1987, s. 32). „Nieobecność ojca w życiu syna oznacza dla niego wzrastanie w pewnego rodzaju próżni identyfikacyjnej” (Baran 2009, s.114). „Kazimierz Pospiszyl w swych badaniach wykazuje, iż dzieci wychowywane

tylko przez matkę, w związku z brakiem męskiego wzorca, mogą mieć w dorosłym życiu problemy w nawiązywaniu stosunków interpersonalnych oraz poczucie małej wartości. Może to być przyczyną trudności w założeniu własnej rodziny lub utrzymania trwałości w rodzinie” (Kawula 2005, s.125). „Utrata ojca - według Friesen Astrid- jest zawsze dramatem, który ma fatalne skutki dla obu płci: psychiczne otępienie, chłód emocjonalny, smutek, strach przed związaniem się z kimś albo niezdolność do emocjonalnych więzi” (Friesen 2006, s.51). „Często chłopcy wychowywani tylko przez kobietę są bardziej agresywni, podatni na wykołajenia niż ci, którzy są wychowywani przez oboje rodziców” (Kawula 2005, s.125). „Niemożność przebywania z ojcem wywołuje (u chłopców) postawę buntu i arogancji wobec kobiet, zwłaszcza matki, oraz odrzucanie wpajanych przez nią wartości” (Baran 2009, s.115; cyt.za: Pospiszył 2007). „Z Ameryki, gdzie brak ojca w jeszcze większym stopniu niż na przykład w Niemczech związany jest z biedą, dochodzą następujące przerażające doniesienia: 63% młodocianych samobójców, 71% ciężarnych nastolatek, 90% uciekających z domu, 85% młodocianych przestępców i 75 % narkomanów pochodzi z rodzin bez ojca” (Friesen 2006, s.52). „Tęsknota za nieobecnym ojcem skłania chłopców do poszukiwania substytutów ojca. Jeśli nie znajdą w swoim otoczeniu mężczyzny, który mógłby być dla nich figurą ojca i wspomagać ich w kształtowaniu męskości, będą poszukiwali obrazu ojca, bądź to w świecie mediów, gdzie męskość ukazuje się zwykle przez pryzmat siły, przemocy, panowania, bądź też w różnorodnych grupach destrukcyjnych, których członkowie potwierdzają swoją wartość, wykazując postawy agresywne i buntownicze” (Baran, 2009, s.115; cyt.za: Cordes 2005).

Na kryzys ojcostwa składa się wiele różnorodnych czynników, należą do nich między innymi: „postępujący proces zaniku systemu patriarchalnego (Pospiszył 1996); transformacja cywilizacyjna, której filarami były industrializacja i urbanizacja (Kryczka 1997); postęp w zakresie nauk biomedycznych umożliwiający sztuczną reprodukcję i sprzyjający redukowaniu ojca do roli dawcy nasienia (Balicki 2000); globalne zakwestionowanie doświadczenia religijnego i duchowego, szczególnie w perspektywie doświadczenia Boga jako Ojca (Augustyn 2003); lansowanie w kulturze zachodniej niejednoznacznych wzorów męskości (Arcimowicz 2004); destabilizacja życia rodzinnego spowodowana wzrastającą liczbą rozwodów i nieformalnych związków (Cudak 2003); pracobolizm współczesnych mężczyzn (Janukowicz 2002); emigracja zarobkowa (euro sieroctwo dzieci, których jedno lub dwoje rodziców wyjechało do pracy za granicę); deficyt umiejętności rodzicielskich mężczyzn spowodowany brakiem pozytywnych relacji z własnymi ojcami” (Baran 2009, s.113-114).



### 4.3. Rola dziecka

„Rola społeczna dziecka od chwili urodzenia obejmuje, z jednej strony, obowiązek dorosłych dbania o zaspokojenie jego potrzeb organicznych, odpowiadania na przejawy jego popędów biologicznych, pomocy i nadawania kierunku jego zachowaniu się nerwowo-mięśniowemu, nagradzania biologicznie motywowanego zachowania się uważanego za pożądane i przeciwdziałania zachowaniu się uważanego za niepożądane, pobudzania rozwoju doświadczeń zmysłowych i symbolicznych” (Tyszka 1979, s.164; cyt.za: Znaniecki 1971).

„Rola dziecka w rodzinie uformowana jest z następujących <<części składowych>>: syna lub córki, brata lub siostry, trzeciorzędnego pomocnika w gospodarstwie domowym, wychowanka, ucznia, partnera zaspokajającego potrzeby emocjonalne członków rodziny” (Tyszka 1979, s.155). Rola dziecka, podobnie jak role rodzicielskie ulegają przeobrażeniom.

„Wzrasta pozycja dzieci i młodzieży w rodzinie, coraz powszechniejsza staje się tendencja do maksymalnego kształcenia dzieci (Tyszka 1979, s.128). Dawniej oczekiwano od „dobrego” dziecka głównie posłuszeństwa, obecnie 71,2% mężczyzn oraz 79,5% kobiet pragnie, aby dziecko się kształciło, aby rodzicom okazywało szacunek (73,1% mężczyzn i 74,3% kobiet), aby było pracowite i obowiązkowe (65,3% mężczyzn i 62,6% kobiet), nieco mniej rodziców liczy na posłuszeństwo (56% mężczyzn i 58,9% kobiet)” (Dyoniziak, Iwanicka 1997, s.196). Nie tylko dziecku - do harmonijnego, pełnego rozwoju osobowości - potrzebne są bliskie osoby, rodzice. „Odwracając sytuację - również dziecko jest rodzicom w pewien sposób niezbędne do ich rozwoju” (Sławiński 1987, s.40). Dziecko wnosi nową jakość do związku małżeńskiego. Jednostki skoncentrowane jak dotąd na sobie, teraz swą uwagę koncentrują na dziecku i na jego potrzebach. Ich stosunek do nowego członka rodziny jest nacechowany altruizmem, empatią, chęcią wyrzeczeń. Nie pozostaje to bez znaczenia dla rozwoju i bogacenia się ich osobowości. Wraz z rozwojem dziecko również oddziałuje na rodziców, wchodząc z nimi w ciągłe interakcje. „Dzieci - zwłaszcza starsze – podlegające, w szybko zmieniającym się współczesnym świecie, innym oddziaływaniom niż ich rodzice, wywierają także wpływ na postawy wychowawcze rodziców, na ich koncepcje wychowania stwarzając nowe problemy wychowawcze, stawiając nowe wymagania, manifestując różnice światopoglądowe” (Tyszka 1979, s.120). Rodzice przekazują dzieciom część swojej kultury, młode pokolenie wprowadza rodziców w kanony nowego świata. „W jakimś sensie więc obecnie dzieci socjalizują rodziców. Socjalizują się oni wobec konieczności podejmowania nowych ról rodzinnych, bardziej zmiennych, mniej ustabilizowanych i słabiej określonych niż dawniej, stwarzających dlatego więcej trudności przystosowawczych” (Tyszka 1979, s.120).

#### **4.4. Czynniki mające wpływ na jakość pełnionych ról rodzicielskich**

Na jakość pełnienia ról rodzicielskich ma wpływ osobisty stosunek rodziców wobec tychże ról. Na ten stosunek składają się, zgodnie z rozróżnieniem Ziemskiej, następujące elementy: „<<przeświadczenie o ważności roli rodzicielskiej, stopień identyfikacji z rolą oraz treść motywacji współżycia rodzinnego>>”. Przeświadczenie o ważności roli rodzicielskiej zostało skonfrontowane z pełnieniem innych ról. Postawione zostały tutaj dwa pytania retoryczne. <<Czy matka lub ojciec są przekonani o ważności swej roli w rodzinie, czy też uważają ją za mało ważną? Czy nie traktują jej jako mniej ważnej, drugorzędnej w stosunku do innych ról społecznych pozarodzinnych lub w stosunku do innych ról pełnionych w domu (np. roli gospodyni, uważając za ważniejsze zajęcie gospodarcze, utrzymanie porządku itp. niż zajmowanie się dziećmi)? >> Stopień identyfikacji z rolą był rozpatrywany z następującej perspektywy: << Czy rodzice mają poczucie, że nikt inny nie może ich zastąpić w pełnieniu roli rodzicielskiej? Czy też uważają, że mogą być zastąpieni częściowo, a może całkowicie? >> Treść motywacji współżycia rodzinnego dotyczyła następującej problematyki: << Czy matka i ojciec realizują cele rodziny jako całości, czy też tylko swoje osobiste plany i aspiracje? Czy rodzina jest traktowana głównie jako oparcie dla realizacji własnych zamierzeń, czy własne dążenia są harmonizowane lub podporządkowane potrzebom rodziny? >>” (za: Ziemska 1969, s.32). Ziemska poruszyła zatem tematy bardzo aktualne. Często naturalne potrzeby ludzkie, w tym potrzeby dzieci są zaniedbywane, a deklarowane slogany, iż „rodzina jest najważniejsza” - nie pokrywają się z realiami życia. Najprostszym tego przykładem jest ilość czasu, jaki członkowie rodziny autentycznie poświęcają innym, a ile inwestują w swój własny rozwój. Rozbudzone nadmiernie potrzeby i aspiracje stają się dominującym priorytetem, a budowanie bliskich więzi rodzinnych zaczyna pełnić rolę drugoplanową. „Egocentryczne nastawienie matki lub ojca na osobiste powodzenie, własny rozwój czy osiągnięcia także kolidują z pełnieniem roli macierzyńskiej czy ojcowskiej” (Ziemska 1969, s.32). Opieka nad dzieckiem, nad osobą chorą, niedołążną, starszą, dawniej należała do osób z rodziny, z najbliższego otoczenia. Obecnie wiele z tych funkcji przejmuje państwo (żłobki, przedszkola, szpitale, domy pomocy społecznej, domy opieki nad osobami starszymi). Stąd powstaje przeświadczenie, iż instytucje mogą skutecznie wyręczać członków rodziny właściwie we wszystkim. Pojawia się więc obawa, że „niska ocena roli macierzyńskiej czy ojcowskiej będzie powodem jej całkowitego lub częściowego odrzucenia” (Ziemska 1969,s.32).

#### **4.5. Role rodzicielskie i małżeńskie, a przynależność płciowa**

Mimo licznych przeobrażeń dotyczących współczesne rodziny - ciągle jeszcze uwidacznia się odmiennosc ról pełnionych przez kobietę i mężczyznę. „U. Beck w <<Społeczeństwie ryzyka>> pisze: przypisanie do ról związanych z przynależnością płciową stanowi podstawę społeczeństwa industrialnego, nie jest natomiast reliktem, z którego łatwo można by zrezygnować. Bez podziału na role żeńskie i męskie nie byłoby tradycyjnej rodziny nuklearnej” (Łukasik 2009, s.37; cyt. za: Beck 2002). „Kobiety i mężczyźni wykonują takie zadania, do jakich są biologicznie predysponowani” (Giddens 2005, s. 133). „Dla kobiety mogą to być zatem zadania polegające na uczeniu się gotowania, pieczenia, sprzątania, dla mężczyzny wykonywania drobnych napraw i remontów, zabezpieczania materialnych warunków funkcjonowania rodziny” (Rubacha 2000, s.32-33). „Z punktu widzenia biologii różnice hormonalne związane z dwiema rolami, do jakich przeznaczyła nas ewolucja, istnieją nadal, a nasze DNA determinuje to, iż kobiety nadal odczuwają potrzebę karmienia i wychowywania, a mężczyźni dostarczania żywności i chronienia” (Palmer 2006, s. 164). „Zdaniem antropologa George’a Murdocka, to, że kobiety oddają się pracom domowym i obowiązkom rodzinnym, a mężczyźni pracy poza domem, jest rozwiązaniem praktycznym i dogodnym” (Giddens 2005, s.133-134). „Stabilna, dająca oparcie rodzina jest kluczem do udanej socjalizacji. Zdaniem Parsonsa rodzina funkcjonuje najlepiej wówczas, gdy istnieje w niej wyraźny podział pracy ze względu na płeć i kobiety odgrywają rolę ekspresyjną zapewniając dzieciom opiekę, poczucie bezpieczeństwa i dając oparcie emocjonalne. Mężczyznom zaś przypada rola instrumentalna - żywicieli rodziny” (Giddens 2005, s. 134).

„Określone kulturowo role rodzicielskie, tradycyjnie miały charakter komplementarny (ojciec podejmował decyzje i dawał środki pozwalające rodzinie na utrzymanie określonego poziomu życia, matka zaś zapewniała opiekę, zaspokojenie potrzeb głównie natury emocjonalnej, przy czym władza, także dyscyplinująca spoczywała w ręku ojca)” (Wysocka 2007, s.160). Z badań przeprowadzonych przez Łukasika wynika, iż nadal funkcjonuje w mentalności społeczeństw stereotyp tradycyjnego podziału ról. „Mówiąc o rolach mężczyzny związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego, badane kobiety wskazywały jednoznacznie, że najważniejszą rolą męża jest <<zabezpieczenie finansowe rodziny>>, <<troska o odpowiednie zaplecze socjalne pozwalające rodzinie prawidłowo rozwijać się>> oraz <<chronić rodzinę przed niebezpieczeństwami>>, <<być podporą i oparciem dla rodziny>>, <<pomagać żonie w wychowywaniu dzieci

i w prowadzeniu domu>>” (Łukasik 2009, s.125). „Wśród badanych kobiet jedynie cztery (jedna ze wsi, jedna z miasta o liczbie 50-199 tys. mieszkańców i dwie z miasta powyżej 200 tys. mieszkańców) wypowiedziały się, że w ich rodzinach: <<nie akceptuje się tradycyjnego podziału ról i wynikających z tego obowiązków przypisanych płci>>, <<wspólnie wykonujemy wszystkie obowiązki>>, <<ten podejmuje poszczególne zadania, kto ma czas>>, <<obowiązki dzielimy w zależności od czasu i sytuacji rodzinnej>>” (Łukasik 2009, s. 125).

„W tradycyjnym podziale ról na męskie i kobiece, prowadzenie gospodarstwa domowego należało do ról kobiecych” (Łukasik 2009, s. 123). „Badani nauczyciele mężczyźni na temat ról wynikających z prowadzenia gospodarstwa domowego wypowiadali się podobnie jak większość kobiet. Oznacza to, że kobiecie przypisywali typowe zajęcia: pranie, gotowanie, sprzątanie, <<troska i dbałość o cały dom, dzieci i męża>>, <<tworzyć klimat rodziny, kochać rodzinę>>. Ponadto w opinii badanych mężczyzn z miast do 50 tys. mieszkańców kobiety powinny być przede wszystkim <<piękne i dobre>>, a według mężczyzn z miast powyżej 200 tys. powinny <<podtrzymywać tradycje domowe, rodzinne>> (Łukasik 2009, s. 125). „Wyobrażenia o <<idealnej>> żonie są bardziej tradycyjne: powinna być ona oszczędna (tak sądzi 72,3% mężczyzn i 71,1% kobiet), gospodarna (71,2% mężczyzn i 70,8% kobiet), pracowita (tak uważa 71% mężczyzn i 70,7% kobiet - zdumiewająca zgodność opinii obojga płci!). Na drugim miejscu znalazły się cechy, <<które tworzą harmonijną atmosferę domu rodzinnego>>: troska o dzieci (tak mniema 69,3% mężczyzn i 69,1% kobiet), spokój wewnętrzny (65,7% mężczyzn i 66,8% kobiet), umiejętność osiągnięcia kompromisu (tak uważa 64,8% mężczyzn i 71,8% kobiet), domatorstwo (zdaniem 64% mężczyzn i 58,2% kobiet) (Nowak, 1987). Cytowany autor nie wymienia takich cech u kobiet, jak: miłość, wierność, atrakcyjność fizyczna, czułość (...)” (Dyoniziak, Iwanicka 1997, s. 195-196).

#### **4.6. Przeobrażenia roli oraz dezorientacja wobec pełnionej roli**

Obecne czasy przynoszą wiele zmian, które dotyczą niemal wszystkich obszarów życia rodzinnego. Dotychczas to „mężczyzna zawsze grał rolę żywiciela i opiekuna rodziny” (Palmer 2006, s.163). Obecnie funkcję tę pełnią obydwie małżonkowie, a czasem sama kobieta. „Jednym ze skutków podejmowania pracy zawodowej przez coraz większą liczbę kobiet jest tworzenie się nowego podziału ról w rodzinie” (Giddens 2005, s.420). „W dzisiejszej rodzinie - jak zauważa Kawula - nie ma już wyraźnego podziału zajęć domowych na męskie i żeńskie” (Syrek 1986, s.123). „Dzielenie się zadaniami i władzą nad dziećmi,

stałe współdziałanie rodziców w wychowywaniu dzieci jest przejawem kształtowania się nowej roli rodzicielskiej” (Łobodzińska 1969). „Mężczyzna coraz pełniej włącza się w wykonywanie zadań domowych, dawniej należących do kobiet” (Kawula 2005, s.109). Łukasik zwrócił uwagę na następujące przeobrażenia wewnątrzrodzinne: „rodzina staje się grupą coraz bardziej intymną; większego znaczenia nabiera interakcja oraz ekspresja osobowości członków rodziny niż dostosowanie się do wymogów norm i ról rodzinnych, role i normy są już mniej szczegółowo i sztywno wyznaczone niż w tradycyjnej rodzinie instytucjonalnej; występuje zupełny brak dystansu między mężem i żoną; znacznemu zmniejszeniu ulega dystans między dziećmi i rodzicami; maleje specjalizacja ról męża i żony, a <<światy>> męski i żeński ulegają w rodzinie scaleniu, unifikacji” (Łukasik 2009 s.31). Przeobrażeniu uległy więc role rodzinne pełnione przez kobietę i mężczyznę. „Współcześnie role matki i ojca są częściowo komplementarne, dopełniają się i częściowo są zgodne, gdyż rodzice zamiennie wykonują zadania opiekuńcze i wychowawcze” (Wysocka 2007, s.160). „Obecnie, w sytuacji kształtowania się małżeństwa partnerskiego role kobiece i męskie są podejmowane zgodnie i zamiennie” (Syrek, 1986, s.123; cyt.za: Łobodzińska 1969). „Przejście od tradycyjnego podziału ról do obecnego - nie jest rzeczą łatwą. Współcześni rodzice wielokrotnie muszą uporać się z nową strukturą rodziny i dezorientacją co do swej osobistej w niej roli” (Palmer 2006, s.174). Muszą opracować swój własny model życia, wybrać coś dla siebie z różnorodności dostarczanych z zewnątrz wzorców, ustalić nowy, specyficzny podział ról i obowiązków korelujący z ich indywidualnymi możliwościami i predyspozycjami, stworzyć własny model rodziny sprzyjający rozwojowi dziecka.

#### **4.7. Wdrożenie do pełnienia ról rodzicielskich i małżeńskich**

Wspieranie rozwoju społecznego dzieci, tworzenie warunków sprzyjających nabywaniu przez nich niezbędnych do funkcjonowania w rodzinie, a później w społeczeństwie, kompetencji społecznych jest uwarunkowane dobrze wypełnianymi rolami rodzicielskimi i małżeńskimi. „Role rodzicielskie należycie mogą wypełniać jedynie jednostki o wszechstronnie dojrzałej osobowości. Pełnienie tych ról wymaga bowiem umiejętności rozwiązywania różnych skomplikowanych problemów życiowych, pokonywania piętrzących się trudności, znoszenia stanów frustracji i stresu, przewidywania i planowania opartego na realnej ocenie rzeczywistości. Spełnienie tych ról wymaga też umiejętności nieustannego wchodzenia w kontakt z drugim człowiekiem, współdziałania i współpracy, zdolności do poświęcenia się i poczucia odpowiedzialności.” (Łukasik 2009 s. 126). Roli trzeba się uczyć.

Czasem wdrożenie w pełnienie danej roli wymaga wysiłku, innym razem osiąga się ją niemal automatycznie. „Podjęcie nowych ról społecznych, ról małżeńskich inicjuje proces specyficznej socjalizacji współmałżonków polegający na dostosowywaniu się do tych nowych ról (męża i żony)” (Tysza 1979, s.150). W sposób naturalny rodzic, małżonek przyzwyczajają się do nowych obowiązków wynikających z roli. Innym razem wdrożenie w rolę rodzinną i małżeńską wymaga czasu, wysiłku i licznych kompromisów. „<<Nauczenie się żyć w małżeństwie>> może być realizowane poprzez wiele zadań szczegółowych o wąskim zasięgu, takich jak na przykład: zaakceptowanie odmiennego światopoglądu małżonka, uczenie się pozytywnego wychodzenia z konfliktów i kryzysów małżeńskich, uczenie się pozytywnego kończenia sprzeczek i kłótni, rozmawiania o sprawach trudnych, uczenie się rozwiązywania dylematów powstałych na tle relacji ojciec - mąż, matka - żona, akceptowanie zaangażowania zawodowego współmałżonka, jego relacji z innymi ludźmi, poznawanie preferencji seksualnych partnera” (Rubacha 2000, s.32-33). „Wejście w rodzicielskie role powoduje dalszy proces socjalizacji współmałżonków w rodzinie, który Tysza nazywa - dorastaniem do ról rodzicielskich. Niezwykle istotną sprawą jest przygotowanie młodych ludzi płci obojga do podjęcia ról małżeńskich i rodzicielskich, gdyż ich dojrzałość do podjęcia tych ról dość często jest niewystarczająca” (Tysza 1979, s.146). „Młodzi ludzie muszą nauczyć się funkcjonowania w roli rodziców, opanować umiejętności wychowawcze, we właściwy sposób ukształtować swoje związki psychiczne z dziećmi, wypracować rodzicielski autorytet” (Tysza 1979, s.152). „Przystosowanie do pełnienia tych ról może odbywać się pomyślnie, z korzyścią dla rozwoju małżeństwa, a nieprzystosowanie może prowadzić poprzez konflikty i antagonizmy do rozbicia małżeństwa” (Syrek, 1986, s.119; cyt.za: Celmer 1979).

#### **4.8. Konflikt roli rodzinnej i zawodowej**

Warunkiem stworzenia odpowiedniego środowiska wychowawczego dla dzieci, niezbędnego do pełnego rozwoju ich osobowości, jest zachowanie równowagi pomiędzy ilością czasu poświęcanego rodzinie i pracy zawodowej. „Praca pochłania coraz więcej czasu; oznacza to, szczególnie w przypadku rodzin z dwojgiem zarobkujących rodziców i osób samotnie wychowujących dzieci, że pozostaje mniej czasu dla rodziny i na kontakty z dziećmi” (Giddens 2005, s.422). „Przykładem najbardziej charakterystycznym dla współczesnego społeczeństwa zachodniego jest napięcie pomiędzy rolami zawodowymi a rodzinnymi” (Parsons 1972, s.327). „Pracujący rodzice przychodzą z pracy niespokojni i wyczerpani, i nie

są w stanie poświęcać dość czasu i uwagi swoim dzieciom i partnerowi, co powoduje napięcia w relacjach małżeńskich i źle wpływa na rozwój dzieci” (Giddens 2005, s.423). „Praca rodziców poza domem a szczególnie matki - ogranicza możliwości wychowawcze rodziny; rodzice mogą poświęcić mniej czasu bezpośrednim kontaktom z dziećmi, każdego dnia szereg godzin są od nich przestrzennie oddzieleni i tym samym częstotliwość ich wychowawczych oddziaływań ulega ograniczeniu” (Tyszką 1979, s.119). „W wielu gospodarstwach domowych stosunki partnerów stają się bardziej egalitarne, chociaż większość obowiązków domowych wciąż spoczywa na barkach kobiet” (Giddens 2005, s. 420 - 421). Kobiety nie potrafią rozstrzygnąć dylematu „czemu dać pierwszeństwo - biologicznemu popędowi macierzyńskiemu (i obowiązkom, jakie niesie macierzyństwo) czy społeczno - ekonomicznemu trendowi promującemu pracę zawodową jako wskaźnik wyższego statusu?” (Palmer 2006, s. 168). „Choć obydwie role są ważne ( rodzinna, zawodowa), to w pewnych okresach życia kobiety jedna z tych ról - w ocenie Kawuli - powinna mieć zdecydowanie pierwszeństwo. Zdaniem wielu psychologów „pierwsze trzy lata dziecka są istotne dla kształtowania się postaw jego osobowości. Dlatego też w pierwszym okresie życia dziecka potrzebna jest bliskość fizyczna i duchowa matki. Także za tym, żeby żona - matka w pierwszych latach życia dziecka przebywała więcej w domu niż mąż - ojciec, przemawia jej większa rola w stworzeniu ciepła domowego i bezpośrednich kontaktów na co dzień,, (Kawula 2005, s.108).

Wiele kobiet rezygnuje z pełnienia roli matki oraz korzysta z zastępczych, instytucjonalnych form opieki nad dzieckiem. Powodem nie zawsze jest potrzeba powrotu do pracy zawodowej. „Wykształcenie i praca zawodowa tak bardzo oddaliły ich od zainteresowań sprawami domowymi, że zajmowanie się wyłącznie dzieckiem, bez innych dorosłych w pobliżu, przyprawia o depresję. (...) Przyczyną takiego stanu nie jest brak miłości, tylko konflikt między miłością rodzicielską, a desperacką potrzebą zachowania poczucia własnej tożsamości” (Palmer 2006, s.206). „Krzyżowanie się różnych ról, przy równej ocenie ich ważności, może stać się źródłem wahań, frustracji, konfliktu wewnętrznego oraz prowadzić do całkowitego lub częściowego wycofania się z roli rodzicielskiej, o ile dana osoba nie zostanie w tej roli podtrzymana” (Ziemska 1969, s.33). Obecnie czasy nie sprzyjają temu, gdyż coraz mniej uwagi poświęca się właściwemu pełnieniu ról i pielęgnowaniu relacji wewnątrzrodzinnych, w większym stopniu natomiast dąży się do zdobycia pozycji, prestiżu, do samorozwoju oraz konsumpcyjnego stylu życia. „Zdaniem krytyków tych zmian <<przeciążenie pracą>> zaburza równowagę między życiem zawodowym a prywatnym” (Giddens 2005, s.423).

## **4.9. Konflikt ról małżeńskich**

Istotnym czynnikiem wpływającym na harmonijny rozwój osobowości dziecka jest wspólny system nawyków, uzgodniony i wypracowany przez małżonków, dotyczący różnych obszarów codziennego życia. W małżeństwie często pojawia się konflikt ról, który jest wynikiem sprzecznych wzorów kulturowych i przyzwyczajęń wyniesionych z własnego domu. „U współmałżonków mogą występować różne wzory ról rodzinnych i postaw wychowawczych, jakie wytworzyły się na skutek ich uczestnictwa w odrębnych subkulturowo rodzinach macierzystych” (Ziemska 1969, s.250). „Małżeńska para - stwierdzają W. Waller oraz R. Hill - rozpoczyna swe małżeńskie życie z oddzielnymi systemami nawyków uformowanymi w rodzinie pochodzenia i w latach życia poza rodziną” (Tyszką 1979, s.50; cyt.za: Waller, Hill, 1965). Ziemska opisuje następujące trudności co do zgodności ról. W rodzinie, jej zdaniem „może występować zgodność co do ról małżeńskich przy braku zgodności co do ról rodzicielskich. Wtedy przyjście na świat dziecka rozbija spójność rodziny. Może też występować trudność w uzgodnieniu ról małżeńskich, przy pełnej zgodności co do ról rodzicielskich. Wówczas pojawienie się dziecka w rodzinie może ułatwić proces dostosowania małżeńskiego.

Może pojawić się także trudność uzgodnienia zarówno ról małżeńskich, jak i rodzicielskich i wówczas małżeństwo rozpada się lub pozostaje w ustawicznym skłóceniu” (Ziemska 1969, s.250-251). „W rodzinach prawidłowo funkcjonujących natomiast, po pewnym czasie małżonkowie tworzą wspólny system nawyków” (Tyszką1979, s.50; cyt. za: Waller, Hill, 1965). Klimat sprzyjający socjalizacji dziecka tworzą więc te rodziny, w których wzory kulturowe małżonków są do siebie zbliżone lub wzajemnie uzgodnione.

## **4.10. Przeciążenie rolą**

Nie ulega wątpliwości, iż współcześni rodzice są przeciążeni własną rolą. Obowiązki, które dawniej spoczywały na dużej rodzinie wielopokoleniowej teraz przejęła dwupokoleniowa rodzina nuklearna, składająca się z matki, ojca i dzieci. W efekcie kobieta jest przeciążona podwójną rolą - rodzinną i zawodową, natomiast mężczyzna - nadmiernie pochłonięty pracą zawodową - nie jest w stanie dobrze wypełniać swej roli rodzinnej. Wielokrotnie rola zawodowa oraz chęć zdobycia zaplecza finansowego, czy posiadania wysokiej pozycji społecznej staje się priorytetem. W efekcie czas przeznaczony na życie rodzinne kurczy się, a pełnienie roli rodzicielskiej zostaje przesunięte na dalszy plan. Skutkiem czego budowanie



silnej więzi w relacjach rodzinnych staje się utrudnione, a czasem wręcz niemożliwe. W rodzinach, w których brakuje właściwych, bliskich i ciepłych więzi rodzinnych trudniej także o pomyślną socjalizację dziecka.

## **5. Zasoby rodzinne a rozwój społeczny uczniów**

„Człowiek wzrastając rozwija swoją osobowość. Poprzez aktywną konfrontację ze środowiskiem przyswaja sobie indywidualnie istotne cechy społeczne, a cechy indywidualnie społecznie obiektywizuje. Jego działalność jest, zgodnie z tym, zarówno środowiskiem uspołecznienia, jak i społeczną podstawą jego rozwoju” (Meier, 1982).

### **5.1. Struktura rodziny**

„Struktura rodziny - według definicji Adamskiego - to stałe ramy, nie zawsze sformalizowane, wewnątrz których przebiega życie i zachowanie małżeńsko - rodzinne, to inaczej system modelowych zachowań zachodzących pomiędzy członkami rodziny oraz rodziną a siłami zewnętrznymi, które na nią oddziałują” (Adamski 1982, s. 44), (por. Michel, 1960). „W ujęciu R. Hilla struktura rodziny to określona organizacja ról wewnątrz rodziny, włączając w to hierarchię autorytetów, podział pracy w rodzinie oraz wzory rozmieszczenia miłości i względów” (Łukasik 2009 s.33; cyt. za: Hill 1974; Stasiak, 1964). „Stosunkowo wszechstronną definicją struktury rodziny, obejmującą powyżej przytoczone jej aspekty, jest następująca definicja R.O. Blooda i D.M. Wolfe’a: Społeczna struktura rodziny obejmuje pozycje, które jej członkowie zajmują nawzajem w stosunku do siebie, gdzie najbardziej istotnymi aspektami struktury rodziny są zasada podziału władzy przez jej członków oraz podział pracy” (Łukasik 2009, s.33). „Adamski do struktury rodziny zaliczył: formy instytucjonalne tworzące małżeństwo i rządzące nim, wiek członków rodziny, instytucjonalne formy zawarcia małżeństwa; wzory regulujące współżycie wewnątrz rodziny oraz wyznaczające hierarchię władzy i autorytetu; układ wzajemnie powiązanych ról - chodzi o pozycję i rolę małżonków (rolę instrumentalną męża i ekspresyjną żony) - oraz charakter stosunków zachodzących między rodzicami i dziećmi; struktury dziedziczenia majątku, władzy czy nazwiska; cykle czy też fazy życia małżeńsko - rodzinnego” (Adamski 1982, s.45). „W opinii Guryckiej struktura rodziny jest uwarunkowana liczebnością, wiekiem i płcią jej członków, wspólnotą zamieszkania, reprezentacją pokoleń (dziadkowie, rodzice, dzieci)” (Gurycka 1990, s.189). „Według Tyszki strukturę rodziny określają następujące elementy:

liczba i jakość członków rodziny (liczba dzieci, liczba innych krewnych), układ pozycji i ról społecznych, przestrzenne ich usytuowanie, siła więzi instytucjonalnych i psychicznych, łączących poszczególnych członków rodziny, która świadczy o większej lub mniejszej spójności rodziny, podział czynności oraz struktura władzy i autorytetu w rodzinie, wewnątrzrodzinny rozkład miłości i względów” (Łukasik 2009s.34).

„Reasumując uzyskane wyniki dotyczące roli środowiska rodzinnego w etiologii zachowań społecznie nieakceptowanych, można przyjąć, że znaczące miejsce zajmuje tu kwestia struktury rodziny, a szczególnie jej niepełność” (Badora, Marzec 2001, s.267). Przyczyną niepełności rodziny może być śmierć któregoś z małżonków, ale też rozwód lub separacja. Szczególnie traumatycznym przeżyciem dla dzieci - jak pisze w jednym ze swych opracowań Kawula - jest cały tok postępowania rozwodowego oraz jego wynik. „W skali nasilenia odczuć rozwód plasuje się na drugim miejscu, zaraz po utracie czy śmierci osoby najbliższej emocjonalnie lub rodzicielsko (dziecka, matki, żony) czy odejścia przyjaciela (Kawula 2005, s.34).”

Za przyczyny rozpadu małżeństwa zostały uznane następujące czynniki rodzinne: „nadużywanie alkoholu, brak miłości w małżeństwie, znudzenie wzajemnym pożyciem, niezgodność charakterów, agresja i używanie przemocy, niezadowolenie z podziału obowiązków domowych i rodzinnych, niewierność, zdrada, niezadawalające współżycie seksualne, niemożność lub niechęć posiadania dzieci, niezgodność co do liczby dzieci, nieporozumienia wynikające z trudnych warunków mieszkaniowych” (Kawula 2005, s.68; cyt.za: Kowalska 1995).

Do skutków, jakie rozpad rodziny wywiera na dzieci zostały zaliczone: „poczucie lęku, niepokoju, niepewności co do przyszłości i możliwości poprawy sytuacji w rodzinie, także co do własnego znaczenia i miejsca w życiu rodziny niepełnej. U dzieci pochodzących z rozbitych rodzin - zdaniem Kawuli - występują trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, izolowanie się od grupy, nasila się agresja werbalna, mogą pojawić się trudności wychowawcze znajdujące swój wyraz w nieposłuszeństwie, braku zdyscyplinowania, w zachowaniach przestępczych, ucieczkach z domu, a nawet próbach samobójczych” (Kawula, 2005, s.128; cyt.za: Pielka 1990).

Najbardziej optymalne warunki do rozwoju - stwarza dziecku posiadanie pełnej rodziny. Traumatycznie na psychikę młodego człowieka może wpłynąć zarówno śmierć któregoś z rodziców, jak i separacja lub rozwód. „W przypadku rozbicia struktury rodziny - zdaniem Ziemskiej - następują sytuacje traumatyzujące dzieci, sytuacje związane z konfliktami poprzedzającymi, np. rozwodem czy separacją rodziców, a także dalszym wzrastaniem w rodzinie

niepełnej” (Syrek 1986, s.110; cyt.za: Ziemska 1976). „Wielu badaczy wskazuje, że przeżycie, jakim jest dla dziecka rozbitcie rodziny stwarza również warunki sprzyjające aspołecznemu zachowaniu się” (Badora, Marzec 2001, s.264; cyt.za: Krukowski 1982); (Syrek 1986, s.110; cyt.za: Ziemska 1976). „Dzieci z rodzin rozbitych częściej niż dzieci z rodzin pełnych uczą się gorzej, sprawiają więcej trudności wychowawczych, częściej też uczestniczą w działaniach przestępczych” (Jordan 2003, s.67; cyt.za: Brągiel, 1997). „Dzieci z rodzin, rozbitych gorzej wypadają na szkolnych testach, a ponadto mają więcej problemów z zachowaniem, słabszą stabilność psychiczną, niższą samoocenę i gorsze relacje społeczne” (Palmer 2006, s. 178).

Niekorzystnie na rozwój dziecka działa posiadanie jednego opiekuna, rodzica. „Dowodzono, że dzieci wychowywane przez jednego rodzica częściej zachowują się aspołecznie” (Hollin i in., 2004, s.24). „Dziecko wychowywane w rodzinie przez samotne matki, a więc w środowisku, w którym sytuacje trudne występują dosyć często, wykazuje pewne charakterystyczne zmiany w zachowaniu. Dotyczyć one mogą – zdaniem Kawuli - zakłóceń toku czynności lub zaburzeń w zachowaniu” (Kawula 2005, s.125). „Wobec kobiety samotnie wychowującej dzieci na skutek rozwodu zdarza się, że nasila się niechęć wobec matki (dotyczy to głównie chłopców). Stają się rozdrażnieni, łatwo wpadają w gniew, mają pretensje o różne drobne sprawy niezwiązane pozornie z rozwodem. Sytuację pogarsza często postawa matki wobec byłego męża, pełna niechęci, wyolbrzymianie jego negatywnych cech wyrażane w wypowiedziach wobec dziecka” (Kawula 2005, s.126; cyt.za: Dymek 2000). Stan cywilny matki wpływa na stosunki pomiędzy nią, a dziećmi. „Znacząca liczba matek maltretujących swe dzieci znajduje się w niestabilnej sytuacji partnerskiej albo nie ma partnera i mieszka sama z dziećmi” (Soriano 2002, s. 94).

Okazuje się, że obok rozbitcia rodziny równie destrukcyjnie działać może fakt wychowywania dzieci przez inne osoby, niebędące biologicznymi rodzicami oraz dorastanie w rodzinach zrekonstruowanych (np. konkubinatach). „Najpoważniejszym zagrożeniem dla rozwoju psychospołecznego młodzieży - zgodnie z tezą Jordan - była opieka sprawowana przez rodziców w związkach konkubinackich oraz instytucjonalna opieka domów dziecka, gdyż w takim otoczeniu społecznym dziecko czuło się bezwartościowe, odrzucone i upokorzone przez rodziców. Także zakłócona socjalizacja młodzieży z rodzin o zaburzonych strukturach osobowych i społecznych - w badaniach opisanych przez Jordan - była znacząco wyższa niż w rodzinach o niskim stopniu dezintegracji” (Jordan 2003, s.69).

„Zaburzona struktura rodziny to nie tylko formalny status, ale przede wszystkim naruszone więzi emocjonalne” (Jordan 2003, s.67). „Rozbitcie rodziny stanowi zwykle szok emocjonalny dla dziecka, może wywołać depresję i inne objawy nerwicowe” (Syrek 1986, s.110;

cyt.za: Ziemska 1976). W badaniach prowadzonych nad dziećmi z ośrodka adopcyjnego wyniknęło, iż „prawie połowa badanych wychowanków ośrodka pochodziła z rodzin niepełnych lub zrekonstruowanych, które zaburzając stosunki emocjonalne, nie sprzyjają prawidłowej socjalizacji” (Badora, Marzec 2001, s.267).

„Badania nad zbiorowościami dzieci wykazują olbrzymie znaczenie, jakie struktura rodziny, jej rozmiary i organizacja życia oraz rodzinna rola dziecka posiadają dla przyszłych ról życiowych człowieka” (Jędrzejewski 1981, s.41). Dziecko obserwując relacje, jakie panują pomiędzy rodzicami, uczy się pewnych zachowań, które będzie powielać w swoim przyszłym życiu. Dzieci żyjące w rodzinach niepełnych nie będą miały takiej możliwości. „Podświadome próby poradzenia sobie z brakiem rodzicielstwa i próby ochrony siebie są widoczne w przyjmowanych rolach” (Arendarczyk 2010, s.65). Jest tutaj mowa o rolach negatywnych, wynikających: z buntu, z chęci odwetu, z rozgoryczenia, czy też z rezygnacji.

Napawa pewną niepewnością i lękiem kształt przyszłych rodzin. Niektóre źródła podają, iż tradycyjne rodziny „nuklearne” przybierać będą coraz to nowe formy. „Współczesna socjologia mówi o „jednostkach rodzinnych” albo „sieciach”, przybierających różnorakie formy” (Palmer 2006, s. 161). „Dorośli mogą być rodzicami, samotnymi bądź w związku małżeńskim, przyjaciółmi bądź konkubentami; dzieci mogą być rodzeństwem, rodzeństwem przyrodnim bądź przybranym; oprócz tego występują dziadkowie, dziadkowie przybrani, eksdziadkowie i cała masa innych krewnych i znajomych” (Palmer 2006, s. 161-162). Czy takie hybrydowe związki będą spełniać swoje funkcje? Czy będzie możliwe zawiązanie i utrzymanie silnej więzi w „<<demokratycznego związku>>”, w którym partnerów łączy nie <<zobowiązanie>>, lecz <<dobrowolny wybór>>?” (Palmer 2006, s. 162). Czy wyborem nie stanie się chęć wygodnego, bezproblemowego życia, a odpowiedzialność za drugiego człowieka i potrzeba wyrzeczeń w przypadku choroby, kalectwa, bezdzietności partnera zostanie stłumiona? „Prawo jednostki do samorealizacji w pełnym miłości związku popada w sprzeczność z prawem dzieci do posiadania obojga rodziców” (Szacka 2003, s. 384). Chęć bezkonfliktowego, łatwego życia, satysfakcja ze związku z nowym partnerem, staje się obecnie dla wielu dorosłych ważniejsza od zranionych uczuć i nieodwracalnych zmian w psychice dorastającego dziecka, zmuszonego do życia w rozbitej rodzinie.

## **5.2. Liczba posiadanego potomstwa**

Liczebność potomstwa w rodzinie - sama w sobie - nie jest właściwym miernikiem zaburzonego zachowania dzieci i młodzieży. Jest wiele rodzin wielodzietnych, prawidłowo

spełniających swoje funkcje wychowawcze. Z przeprowadzonych badań, opisanych przez Trempałę wynikało, iż „inaczej przebiegał rozwój dziecka w rodzinie liczniejszej. (...). Dzieci miały towarzystwo rówieśników w swoim domu, (...). Każde dziecko miało określone zadania i zajęcia. Dzieci uczyły się wyrzeczeń na rzecz drugiej osoby, współpracy, pomocy, konfrontowały swoje siły umysłowe oraz uspołeczniały się. Ta sytuacja w rodzinie ułatwiała dziecku współdziałanie z grupą rówieśniczą oraz pobudzała do nauki szkolnej” (Trempała, 2005, s.89). W rodzinach wielodzietnych - osłabiona częściowo więź z rodzicami jest rekompensowana więzią utrzymywaną z rodzeństwem. Wielodzietność koreluje także z większą samodzielnością potomstwa, z umiejętnością samodzielnego rozwiązywania przez nich swoich problemów i drobnych konfliktów, a także z umiejętnością życia w grupie. „Liczna rodzina nie przyczynia się do wzrostu poziomu przestępczości u dzieci, jeśli warunki jej życia są odpowiednie” (Hollin i in., 2004, s.25; cyt.za: Hirschi 1969). Zapewnienie dzieciom atmosfery miłości, szacunku, ciepła, troski o siebie nawzajem oraz zadbanie o zdobycie niezbędnych warunków do życia, jest warunkiem wystarczającym do stworzenia prawidłowo funkcjonującej rodziny.

Wielodzietność bywa czasem traktowana jako jeden ze wskaźników przestępczości występującej wśród młodzieży, jednak sam fakt posiadania liczego potomstwa nie działa jeszcze kontrsocjalizująco. Zaburzonym zachowaniom młodzieży towarzyszy zwykle cały zespół czynników, które z owym faktem są powiązane. Liczne badania naukowe, jak również obserwacje z życia codziennego pokazują, iż choć z rodzin wielodzietnych wyłaniają się jednostki nieprzystosowane społecznie, to jednak główna przyczyna zaburzeń rozwojowych tkwi nie w wielodzietności, lecz w całym patologicznym środowisku rodzinnym, z którego te jednostki się wywodzą. W rodzinach patologicznych żyje się z dnia na dzień, nie planuje się dnia następnego, nie kontroluje liczby urodzeń, w wyniku czego są to często rodziny wielodzietne. „Rodzice z wyższym wykształceniem mają przeważnie tylko jedno lub dwoje dzieci” (Dyoniziak, Iwanicka 1997, s.207). Wielodzietność nie jest więc stricte przyczyną, lecz konsekwencją szerzącej się patologii. Ludziom z takich rodzin często brakuje motywacji do szukania pracy oraz determinacji do tego, żeby ją utrzymać. Wyuczona bezradność, apatia, brak nawyku systematycznej pracy, brak wdrożenia do codziennego wysiłku, a także ograniczone możliwości w zakresie zdobycia dobrej pracy - przyczyniają się do bezrobocia i ubóstwa. Środowiska patologii społecznej tworzą ludzie o niskiej pozycji społecznej, bez dobrego wykształcenia, pracujący fizycznie lub bezrobotni. Chęć zdobycia - w łatwy sposób - pieniędzy prowadzi ich nieraz na drogę przestępczości. Nierzadko rodziny takie dotknięte są nałogami, alkoholizmem. Niska kultura bycia, przemoc domowa, awantury,

tworzą klimat, w którym rozwijają się ich dzieci. Wszystkie te czynniki działają kontrsocjalizująco na młodego człowieka. Szkoła, do której trafia młodzież z wielodzietnych, dysfunkcyjnych rodzin, ma ograniczone możliwości wychowawcze, gdyż dziecko wracając do domu, na co dzień styka się z patologią i żyje wśród patologii.

Z wielodzietnością wiąże się także szereg innych prawidłowości. Wraz ze zwiększającą się liczbą potomstwa obniża się status materialny rodziny. Trudne warunki materialne mogą rodzić liczne konflikty. „Rodziny wielodzietne często mają mniej źródeł utrzymania, wchodzi więc tu w grę stres oraz konflikty związane z ubóstwem” (Hollin i in., 2004, s.25; cyt.za: Hirschi 1969). W rodzinach wielodzietnych trudniej o budowanie i podtrzymywanie bardzo bliskiej więzi uczuciowej ze wszystkimi podopiecznymi. Z przeprowadzonych badań Trempały wynika, iż „w rodzinach bardzo licznych dało się zauważyć rozluźnienie więzi uczuciowych dzieci z dorosłymi” (Trempała 2005, s.89). „Dzieci będące członkami większych rodzin nie mają sposobności nawiązania z rodzicami bliskich więzi. Jak stwierdzono więzi takie działają jak czynnik ochronny zapobiegający przestępczości” (Hollin i in. 2004, s.25; cyt.za: Hirschi 1969). Rodzice obciążeni licznymi obowiązkami domowymi nie są w stanie zapewnić dzieciom takiej opieki, wsparcia, pomocy i kontroli, jakie są zapewniane dzieciom w rodzinach o mniejszej ilości potomstwa (np. dwoje). „Rodzice z rodzin wielodzietnych mogą (...) mieć większe trudności w nadzorowaniu swoich dzieci, kierowaniu nimi oraz w odpowiednim reagowaniu na ich różne zachowania” (Hollin i in., 2004, s.25; cyt.za: Hirschi 1969).

Rodziny dysfunkcyjne, patologiczne, alkoholickie to często rodziny wielodzietne. Rodziny takie borykają się na co dzień z biedą, z bezrobociem. Niska kultura współżycia, przemoc domowa, awantury, kłótnie, alkohol oraz częsta zmiana partnerów seksualnych – przyczyniają się do nieodwracalnych zaburzeń w osobowości dziecka oraz utrudniają wykształcenie się u niego niezbędnych kompetencji przydatnych do harmonijnego życia w rodzinie, w większej grupie, w społeczeństwie.

### **5.3. Warunki bytowe**

„Baza bytowa rodziny to te wszystkie czynniki, które określamy jako warunki materialne życia rodziny. Należy tu wymienić zarobki członków rodziny tworzących wspólne gospodarstwo rodzinne, przeliczone na głowę członka rodziny, przestrzeń mieszkalną i jej zagęszczenie, wyposażenie mieszkania ułatwiające i wzbogacające życie” (Gurycka 1970, s. 57). Osiągnięcia materialne rodziny są związane z ich wykształceniem, z rodzajem wykonywanej pracy, a te z kolei wpływają na poziom życia i stają się czynnikiem

statusu społecznego rodziny. Warunki lokalowe mogą być czynnikiem konfliktogennym. Duże zagęszczenie, skupisko wielu osób na małej powierzchni, może działać pobudzająco, wyzwać agresję oraz niekorzystnie wpływać na członków rodziny. „Stosunki rodzinne są tu naruszone, a nierzadko nawet zachwiane przez ciasnotę mieszkań, która powoduje ustawiczne przeszkadzanie sobie na ograniczonej przestrzeni; nerwowe reakcje rodziców, a w szczególności matki, pociągają za sobą nerwowość dzieci” (Gurycka 1970, s. 57). Soriano - „brak mieszkania, trudności lokalowe, zbyt wielką liczbę osób na małej powierzchni” - wymienił jako czynniki korelujące z domową przemocą (za: Soriano 2002, s.104). W badaniach przeprowadzonych przez Brańkę i Szymańskiego, z analizy danych wynikało, iż „do stosowania przemocy fizycznej dochodzi w rodzinach o warunkach materialnych, określonych przez uczniów mianem złych” (za: Brańka, Szymański 1998, s.49). Złe warunki bytowe, brak atmosfery i miejsca sprzyjającego nauce - mogą być czynnikami wpływającymi na rezygnację dziecka z nauki, czy z dalszej edukacji, i odwrotnie - „im lepsze są warunki materialne młodzieży objętej badaniem, tym częstsze kontynuowanie nauki szkolnej i wybór dłuższej drogi kształcenia” (Suszek 1971, s. 37).

#### **5.4. Warunki dziecka do nauki**

Rodzice posiadający lepsze zaplecze finansowe są w stanie stworzyć dziecku lepsze warunki do nauki poprzez przydzielenie mu własnego miejsca do nauki, bądź pokoju oraz własnego biurka. „Jeśli kilkoro dzieci korzysta w czasie odrabiania lekcji z tego samego pokoju, wskazane jest przydzielenie każdemu z nich osobnego miejsca do pracy” (Filipczuk 1985, s. 148). „Duże znaczenie mają także tak zwane szczegóły organizacyjne miejsca nauki dziecka w domu. Należą do nich: kształt i wysokość biurka, stołu, blatu, a również i oświetlenie. Wysokość stołu (blatu) oraz krzesła powinny być zharmonizowane i dostosowane do wzrostu dziecka” (Filipczuk 1985, s.152). „Z przeprowadzonych obserwacji dotyczących osiągnięć szkolnych a warunków dzieci do nauki wyciągnięto następujące wnioski: uczniowie, którzy mieli stałe miejsce do nauki domowej i półki na przybory szkolne czy książki oraz dostateczną ciszę, dobre oświetlenie, temperaturę pokoju i dorywczą pomoc ze strony starszych członków rodziny, osiągnęli lepsze wyniki w nauce w porównaniu z uczniami, którym brakowało warunków do uczenia się w domu” (Trempała 2005, s. 92). Na odpowiednie warunki do nauki składają się także inne czynniki, takie jak na przykład odpowiednia ilość snu. W rodzinach, w których rodzice zaniedbywali podstawowe potrzeby dziecka - warunki snu dziecka także nie były dobre. „Najczęściej nie przywiązywano zbyt wielkiej wagi do przygotowania dziecka do snu”- opisuje Bińczycka. „Dzieci, które miały

zagwarantowane dobre warunki snu, przychodziły do szkoły wypoczęte, brały aktywny udział w zajęciach szkolnych” (Trempała 2005, s. 92).

W rodzinach o niższym statusie społecznym, w rodzinach wielodzietnych sytuacja wyglądała inaczej. „Znaczna część rodziców nie doceniała nauki domowej dziecka. Mało spośród nich zdawało sobie sprawę, że odrabianie zadań i przygotowywanie się do lekcji wymaga od ucznia dużego wysiłku umysłowego i skupienia. Wielu z nich pracowało w trudnych warunkach. Bywało tak, że raz uczyli się w kuchni, to znowu w pokoju lub z konieczności u kolegów. Znaczna grupa odrabiała lekcje na parapetach okien, na niskich taboretach i w pozycji klęczącej” (Trempała 2005, s. 91-92). Złe warunki do nauki miały swoje przełożenie na słabsze wyniki szkolne tych dzieci. Z przeprowadzonych badań wyciągnięto wniosek, iż „sytuacja szkolna ucznia była bardzo często zależna od właściwej organizacji miejsca do nauki domowej dziecka” (Trempała 2005, s. 91-92). „W badaniach opisanych przez Bińczyką ustalono, że warunki lokalowe miały istotny wpływ na sytuację szkolną ucznia. Możliwości rozwojowe dziecka były lepsze w mieszkaniu obszernym i uporządkowanym, należycie oświetlonym i przewietrzonym, a gorsze – w lokalu małym, zagęszczonym i nieuporządkowanym” (Trempała 2005, s. 91).

## **5.5. Wykształcenie rodziców**

Wykształcenie rodziców jest czynnikiem korelującym z powodzeniami oraz niepowodzeniami dziecka w nauce szkolnej. Rodzice z wyższym wykształceniem mają często większe oczekiwania wobec własnych dzieci, stąd też wychowanek jest skuteczniej i mocniej motywowany do nauki. Uczeń, któremu zależy na wysokich ocenach oraz na dobrym świadectwie chętniej podporządkowuje się także wymogom i regulaminom szkolnym oraz skuteczniej wypełnia szkolną rolę. „Poziom wykształcenia jest czynnikiem stymulującym rodziców do własnych bardziej odpowiedzialnych zachowań, a z odpowiedzialnością własną wiąże się odpowiedzialność za dzieci, za ich rozwój społeczny, intelektualny i moralny” (Jordan 2003, s.75). Rodzice posiadający wyższe wykształcenie, częściej niż pozostali, interesują się osiągnięciami swojego dziecka, częściej sprawują kontrolę nad jego postępami w nauce, współpracują ze szkołą i nauczycielami. Wyższe wykształcenie rodziców ma przełożenie na lepsze funkcjonowanie dziecka w szkolnej roli „ponieważ wykształcenie rodziców pozostaje w pozytywnym związku z prawidłowymi postawami oddziaływania wychowawczego na dzieci w postaci interesowania się nauką dziecka, jego przyszłością, powodzeniami lub niepowodzeniami” (Biskup-Nowak 1997, s. 79).

Lepiej wykształceni rodzice, posiadają większą wiedzę, są więc w stanie wspierać swoich



podopiecznych w ich szkolnej edukacji. „Dobrze wykształcona matka czy ojciec mogą doskonale orientować się, jakie kompetencje i treści są w szkole eliminowane i pomijane, mogą też umieć wskazać je dziecku, znaleźć, podsunąć, opłacić uzupełniające, poszerzające i pogłębiające źródła uczenia się i rozwoju” (Kwieciński 2007, s.143). „Im wyższy jest poziom wykształcenia rodziców, tym wyższe z reguły osiągnięcia ich dzieci w nauce” (Adamski 1976, s.49).

„Członkowie rodzin z klasy średniej i wyższej posługują się bardziej złożonymi, zróżnicowanymi wypowiedziami, czyli kodem rozwiniętym, zaś przedstawiciele rodzin z klas ludowych i robotniczych mówią swoją schematyzującą i upraszczającą przez co ma ona postać kodu ograniczonego” (Gramlewicz B., Gramlewicz M. 2007, s.62). Rodziny lepiej wykształcone posługują się na ogół bardziej rozwiniętym kodem językowych, bardziej wyszukanym słownictwem. Bogaty kod językowy rodziców wpływa na sposób postrzegania świata przez dziecko, poszerza jego horyzonty myślenia, rozwija intelektualnie.

W parze z wyższym wykształceniem idą czasem także lepsze umiejętności wychowawcze. „To, czy dziecko będzie się (...) prawidłowo rozwijać, zależy jednak również od wykształcenia rodziców, którzy mają, ze względu na wykształcenie, możliwości właściwego oddziaływania na dziecko, zarówno poprzez bezpośredni wpływ, jak i poprzez organizowanie środowiska wychowawczego, a więc systemu bodźców wychowawczych sprzyjających właściwemu kształtowaniu dziecka” (Dyoniziak, Iwanicka 1997, s.207; cyt.za: Borkowski, 1983).

Lepsze kwalifikacje zawodowe rodziców pociągają za sobą większe możliwości do zdobycia dobrej pracy, a tym samym lepszego zaplecza materialnego dla rodziny. „Jordan opisując środowisko rodzinne z punktu widzenia statusu rodziny oraz poziomu wykształcenia rodziców zauważył, iż wyższe wykształcenie rodziców miało wpływ na sytuację ekonomiczną rodziny, ponieważ stwarzało więcej możliwości utrzymania bądź znalezienia pracy przez ojców i matki” (Jordan 2003, s.74). Dziecko z takich rodzin startuje z lepszej pozycji, gdyż ma większe możliwości rozwoju poza szkołą, poprzez uczestniczenie w różnorodnych formach aktywności, które zapewniają mu rodzice.

Wyższe wykształcenie rodziców wpływa na większe aspiracje szkolne dzieci i młodzieży. Z analizy wpływu wykształcenia rodziców na powodzenia szkolne i aspiracje ich dzieci wyprowadzono następujące wnioski: „Wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców wzrastają aspiracje zawodowe ich dzieci, wzrasta zainteresowanie pełnymi szkołami średnimi, zwłaszcza liceum ogólnokształcącym. Wraz z obniżeniem się wykształcenia rodziców, obniżają się aspiracje zawodowe dzieci, a wzrasta zainteresowanie szkołami zawodowymi, zarówno nie dającymi prawa wstępu na wyższe uczelnie jak i pełnymi średnimi. Obniżenie się poziomu

wykształcenia rodziców współwystępuje z narastaniem u dzieci tendencji do rezygnowania z dalszej nauki szkolnej po ukończeniu nauki obowiązkowej” (Suszek 1971, s.27).

Zasadne wydaje się więc być stwierdzenie, iż „ważnym czynnikiem skłaniającym do podejmowania nauki szkolnej jest przykład bliskiej i dalszej rodziny” (Suszek 1971, s.34). „Młodzież ucząca się i młodzież wybierająca dłuższą drogę kształcenia ma krewnych cieszących się wyższą pozycją w hierarchii wykształcenia i prestiżu zawodu niż badani nie uczęszczający do szkoły wybierający krótszy okres nauki szkolnej” (Suszek 1971, s.38). Powyższych wniosków nie należy jednak odnosić do wszystkich rodzin, gdyż „poczucie upośledzenia wywołane brakiem wykształcenia u rodziców wydaje się być dla pewnego odsetka młodzieży czynnikiem skłaniającym do wyższych aspiracji” (Suszek 1971, s. 27).

Wraz z posiadaniem przez rodziców lepszego wykształcenia wiąże się jeszcze jedna prawidłowość. Wykształceni rodzice mają większe zasoby (wiedza, umiejętności, zaplecze finansowe) ku temu, aby lepiej wykształcić oraz skuteczniej wpłynąć na rozwój wielu kompetencji u dzieci. Nie zawsze jednak zasoby te są w pełni wykorzystane. Powodem jest zbyt mała ilość czasu, którą dorośli, wykształceni rodzice poświęcają rodzinie. W opinii Dyoniziaka „rodzice z wyższym wykształceniem poświęcają dzieciom z reguły mniej czasu, gdyż zawody, które wykonują, często wymagają pracy w domu, związane bywają z wyjazdami służbowymi, z obowiązkami reprezentacyjnymi. Ponadto rodzice z wyższym wykształceniem z reguły bardziej liberalnie traktują dzieci, pozostawiają im zbyt dużo swobody, a nie są w stanie dopilnować właściwego wykorzystywania przez nie czasu wolnego” (Dyoniziak, Iwanicka 1997, s.207).

## **5.6. Status rodziny**

Wysoki, bądź niski poziom wykształcenia rodziców jest na ogół związany ze statusem danej rodziny. „Status to względna pozycja zajmowana przez człowieka lub grupę w jakiejkolwiek ustalonej hierarchii” (Suszek 1971, s.40 cyt. za: Iver, 1947). Jak wykazały badania „dzieci z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym w przeciwieństwie do dzieci z rodzin o niskim statusie wykazują wyższe pragnienie kontaktów z rodzicami” (Twardowski 1989, s.107). Wyższy status, wyższa pozycja społeczna rodziców przekłada się na jakość życia rodzinnego, w związku z tym także na jakość wychowania. Jeśli wyższej pozycji społecznej rodziców towarzyszą między innymi: bliskie, ciepłe relacje rodzinne, rozwój intelektualny i kulturalny wszystkich członków rodziny oraz umiejętność odpowiedniego zbalansowania życia osobistego i pracy zawodowej - wówczas zostaje stworzone środowisko sprzyjające prawidłowemu rozwojowi dziecka.

„Urodzenie się w takiej, a nie innej rodzinie określa pozycję społeczną osobnika, a tym samym punkt jego życiowego startu” (Suszek 1971, s.9; cyt.za: Szczepański 1963). Inaczej przebiega rozwój dzieci w rodzinach o wyższym, inaczej o niższym statusie społecznym. W jednym z badań poddano eksperymentalnej analizie zależność między właściwościami kompetencji komunikacyjnej dzieci przedszkolnych a statusem społeczno-ekonomicznym ich rodzin. „Analiza wyników eksperymentu wykazała istotną statystycznie zależność między statusem rodziny dzieci, a ich umiejętnością nawiązania i utrzymania dialogu z osobą dorosłą. Okazało się, że dzieci z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym w porównaniu z dziećmi z rodzin o niskim statusie nawiązywały więcej rozmów z dorosłym i rozmowy te były wyraźnie dłuższe” (Twardowski 1989, s.105). „Pozycja społeczna rodziny stanowi nie tylko punkt startu, ale i punkt odniesienia przy ustalaniu celów życiowych i ocenie osiągniętego osobistego sukcesu (Suszek 1971, s.40). Zajmowanie określonej pozycji społecznej przez rodziców, ustalonej w oparciu o kategorię prestiżu, ma niewątpliwie duży wpływ na kształtowanie się aspiracji życiowych ich dzieci” (Suszek 1971, s.40). Uczniowie o wyższych aspiracjach skuteczniej realizują szkolne role, dążąc do zdobycia dobrych ocen oraz dobrych not z zachowania, niż ich rówieśnicy mający mniejszą motywację do nauki.

Wiele źródeł podaje, iż w rodzinach o niższej pozycji społecznej „tkwi pewien czynnik ryzyka” (Trempała 2005, s.93) w zakresie rozwoju dzieci. „Niski status ekonomiczny wielu rodzin pogłębia nie tylko frustrację i poczucie nierówności społecznej, zagraża również biologicznej i moralnej kondycji jej członków” (Jordan 2003, s.21). „Presja ekonomiczna wywołuje u rodziców stres, depresję oraz konflikty małżeńskie” (Hollin i in.,2004, s.26). „Trudna sytuacja ekonomiczna i obniżenie dotychczasowej pozycji społecznej w związku z utratą pracy, powoduje częstsze konflikty rodzinne, często traumatyzuje atmosferę domową a nawet wpływa na oziębienie stosunków między rodzicami oraz między rodzicami i dziećmi - staje się to przyczyną eliminowania niektórych form nagradzania, szczególnie dotyczy tonagród uczuciowych (pierwsze trzy pozycje)” (Cudak, 2001, s.137). „Ponadto w większości badanych rodzin (79,6%) stan bezrobocia jednego bądź obojga rodziców przyczynia się do wzmożenia nerwowych, drażliwych sytuacji interpersonalnych powodujących ciągły stres u rodziców, który przenosi się na dzieci, tworząc atmosferę domową niekorzystną, w której nie ma miejsca na nagrody w systemie wychowawczym w rodzinie” (Cudak, 2001, s.138).

Na podstawie badań opisanych przez Trempałą tak oto scharakteryzowana została sytuacja rodziny mającej niski status społeczny: „trudna sytuacja materialna zmusiła także matki do pracy zawodowej; rodzice wracali do domu o różnych porach, byli zmęczeni fizycznie

i psychicznie, nie mieli czasu na odpoczynek ani na rozmowy z dziećmi; dzieci w takich rodzinach czuły się osamotnione i zapomniane przez rodziców; ciągłe zmęczenie sprzyjało kłótniom i nieporozumieniom” (Trempała 2005, s. 93/94). „Te trudne warunki materialne wywierały niekorzystny wpływ na całokształt stosunków między rodzicami i ich dziećmi” (Trempała 2005, s.90). Soriano wykazał współzależność między niskim lub bardzo niskim pochodzeniem społecznym a maltretowaniem. „Wśród czynników społeczno-ekonomicznych, sprzyjających przemocy rodzinnej i maltretowaniu dzieci znalazła się niestabilna, niesatysfakcjonująca lub związana z bezrobociem sytuacja zawodowa (brak pracy, niska samoocena zawodowa, praca kobiet poza domem, niewystarczające dochody; stres wywołany pracą), zaś w stabilnej sytuacji zawodowej brak satysfakcji z wykonywanej pracy” (Soriano 2002, s. 94). Niski status społeczno-ekonomiczny wielu rodzin stwarza niekorzystne środowisko wychowawcze, tym samym może mieć przełożenie na zaburzone zachowania występujące u dzieci i młodzieży.

Nieco inne spojrzenie na tą problematykę zaprezentował Krowatschek pisząc, iż „status społeczno-ekonomiczny, czyli stopień zamożności rodziców, jest zarówno w przypadku ofiar, jak i sprawców relatywnie nieistotny, gdyż dobrobyt materialny oraz zawód rodziców nie są bowiem wyznacznikiem jakości sposobu wychowywania dziecka” (Krowatschek 2006, s.121). Krowatschek słusznie zauważył, iż do omawianego problemu należy podejść wieloczynnikowo. Złe warunki materialne danej rodziny mogą działać patogenicznie, szczególnie wówczas, gdy nakładają się na nie jeszcze inne czynniki, takie jak: niska kultura bycia danej rodziny, złe relacje pomiędzy małżonkami oraz rodzicami i dziećmi, brak umiejętności wychowawczych rodziców.

Z badań opisanych przez Jordan wynikało, iż zaburzeniom - w społecznym przystosowaniu się dzieci - sprzyjały, co prawda, „złe warunki materialne rodziny, ale towarzyszyła im także niewydolność wychowawcza rodziców i ogólny brak zainteresowania potomstwem” (za: Jordan 2003, s.78).

W związku z powyższym ujęcie wieloczynnikowe wydaje się być najbardziej miarodajne. Pozycja społeczna i status rodziny nie jest jedynym kryterium wpływającym na klimat sprzyjający rozwojowi dziecka. Rodziny posiadające niższy status społeczny i gorsze warunki materialne również mogą stworzyć młodemu człowiekowi dobre środowisko wychowawcze. Istnieje wiele rodzin, które - pomimo skromnych warunków życia - w pełni zaspokajają potrzeby emocjonalne i psychiczne swoich dzieci. Tam, gdzie panują dobre relacje międzyludzkie i miłość, tam jest duże prawdopodobieństwo, że rozwój dzieci będzie przebiegał prawidłowo.

## 5.7. Style wychowawcze rodziców

Kształtowanie się kompetencji społecznych wśród uczniów w dużym stopniu zależy od specyfiki środowiska rodzinnego, w tym od metod wychowawczych stosowanych przez rodziców. Stylom wychowawczym poświęconych zostało wiele opracowań naukowych. Badania dotyczące różnorodnych rodzajów oddziaływań wychowawczych i ich wpływu na osobowość społeczną dziecka zaowocowały powstaniem wielu typologii.

W jednym z opracowań wyróżniono następujące „style opiekuńczej i wychowawczej praktyki rodziców: pierwszy jest nazywany stylem autorytarnym, drugi permissywnym, trzeci demokratycznym” (Obuchowska 2000, s. 48). Rodzice stosujący autorytarny styl wychowania - w typologii opisanej przez Obuchowską - „starają się <<formować>> dziecko, kontrolować je, starają się narzucić mu swoje przekonania oraz uniknąć dyskusji z dzieckiem” (Obuchowska 2000, s.48). Styl rodzicielskiego wychowania nazywany permissywnym przejawia się w „akceptowaniu pragnień i dążeń dziecka. Rodzice otaczają je troską, są łagodni i uступliwi. Omawiają z dzieckiem różne problemy i decyzje rodzinne, starają się pozyskać je dla racjonalnych reguł współżycia w rodzinie. (...). Są dla dziecka źródłem oparcia i zarazem źródłem realizacji jego życzeń” (Obuchowska 2000,s.48-49). Trzecim stylem przedstawionym przez autorkę jest wychowanie demokratyczne. „Rodzice wpływają na dziecko poprzez konsekwencje jego postępowania. Rozmowami, wyjaśnianiem i przekonywaniem starają się je <<zaindukować>>, tj. wyzwolić w dziecku chęć zachowania się w sposób pożądaný przez rodziców” (Obuchowska 2000, s. 49).

Spionek wyróżnia trzy typy błędnych systemów wychowawczych: „wychowanie liberalistyczne, rygorystyczne oraz niekonsekwentne” (Spionek 1975, s. 69).

Kozaczuk zaproponował inną typologię dotyczącą stylów wychowawczych. Wyróżnił on trzy style kierowania wychowawczego: niekonsekwentny, autokratyczny i liberalny. „Styl niekonsekwentny, cechowała zmienność i przypadkowość oddziaływań na dziecko, swoista bierność pedagogiczna ojca i matki” (Kozaczuk 2005, s.103). Styl autokratyczny opisany został w następujący sposób: „nieletni byli wychowani w atmosferze karności, posłuszeństwa i uległości. Decydującym i codziennym środkiem wychowawczego oddziaływania były surowe kary fizyczne, często przez ojców wymierzane po pijanemu. Chłopcy byli raczej sterowani niż wychowywani i nie pozostawiono im miejsca na własną inicjatywę” (Kozaczuk 2005, s.103). Styl liberalny również nie sprzyjał właściwemu rozwojowi dzieci.

Za najbardziej skuteczny został uznany demokratyczny styl wychowania. Łączył w sobie bowiem konsekwencję i stanowczość, a zarazem szacunek i miłość okazywane względem dziecka. „Wyniki badań prowadzonych przez różnych uczonych wykazały, że zarówno nasilony autorytarny, jak permissywny styl wychowania, nie prowadzą do trwałych, pożądanych zachowań dziecka” (Obuchowska 2000, s.49). Zarówno styl autorytarny, jak i permissywny nie nauczył wychowanka odpowiedzialności. Dziecko wychowane w sposób autorytarny nie działa pod wpływem własnego wewnętrznego przekonania, lecz pod wpływem lęku przed karą. Styl permissywny również okazał się nieskuteczny, gdyż łagodność i uступliwość rodziców połączona z brakiem konsekwencji nie wdrożyła dzieci do trwałej zmiany zachowania.

Metody wychowawcze, jakie rodzice stosują wobec swoich dzieci - modelują kształt roli nie tylko rodzinnej, ale także szkolnej. Nawyki, przyzwyczajenia, niektóre rytuały wyniesione z domu znajdują swoje odzwierciedlenie w zachowaniach młodzieży na gruncie szkoły. Nauczyciele stosujący te same, bądź różne, metody wychowawcze co rodzice, mogą wzmacniać nawyki wyniesione z domu, bądź je osłabiać. Najbardziej korzystna sytuacja pojawia się wówczas, kiedy jednakowe normy są stosowane przez dwa środowiska wychowawcze, zarówno rodzinne jak i szkolne, kiedy zasady panujące w domu i w szkole są spójne, kiedy nie ma rozdziewięku pomiędzy stylem wychowawczym rodziców i nauczycieli.

## **5.8. Postawy rodzicielskie (wybrane typologie)**

„Postawy rodziców w stosunku do swoich dzieci zależą od pojmowania przez nich ról rodzicielskich” (Hurlock 1985, s.137). Każdy rodzic postrzega swoją rolę inaczej. Poszczególni ludzie są w różnym stopniu zmotywowani i przygotowani do pełnienia rodzicielskich ról. Dla jednych wychowywanie dziecka staje się celem życiowym i powołaniem, dla innych jedynie koniecznością. Jedni swą rolę rodzicielską traktują priorytetowo, inni nie potrafią pogodzić roli rodzinnej z zawodową, jeszcze inni życie zawodowe stawiają na pierwszym planie. Istnieje wiele czynników modelujących określone role rodzinne i rodzicielskie. Zdaniem Hurlock, do czynników wywierających wpływ na postawy rodzicielskie należą: „pragnienie posiadania dzieci, stan fizyczny kobiety w czasie ciąży, stan emocjonalny w czasie ciąży, marzenia i fantazje matczyne, poprzednie doświadczenia z dziećmi, postawy i doświadczenia przyjaciół, ideał wymarzonego dziecka, pochodzenie społeczne rodziców, status ekonomiczny rodziny, wiek rodziców, zainteresowania i aspiracje matki, środki masowego przekazu” (Hurlock 1985, s. 137-138).

Środowisko rodzinne socjalizuje, wychowuje, przyczynia się do wykształcenia wśród dzieci licznych umiejętności i kompetencji przydatnych do życia w innych środowiskach i większych zbiorowościach ludzkich. W dużym stopniu od postaw rodzicielskich zależy, czy socjalizacja dziecka przebiegać będzie w pozytywnym, czy w negatywnym kierunku. „Postawy rodziców wobec dziecka wywołują określone formy jego zachowania i prowadzą do ukształtowania takich, a nie innych cech osobowości dziecka, a później człowieka dorosłego” (Ziemska 1969, s.28). „Pożądane wychowawczo postawy rodzicielskie (akceptacja, współdziałanie z dzieckiem, dawanie mu rozumnej swobody i uznawanie jego praw) właściwie stymulują rozwój psychiczny i społeczny jednostki” (Ziemian 2009, s.258). Niewłaściwe postawy wychowawcze wpływają negatywnie na rozwój młodego człowieka, stając się - jak pisze Ziemian - „czynnikami nieprzystosowania społecznego” (Ziemian 2009, s.258). „Dlatego badanie środowiska rodzinnego i postaw rodzicielskich stanowi ważne ogniwo w poznaniu czynników warunkujących rozwój i zachowanie dziecka” (Ziemska 1969, s.39).

W literaturze naukowej stworzonych zostało wiele typologii postaw rodzicielskich. Jedną z nich prezentuje Biskup-Nowak. Postawy rodzicielskie podzielono tutaj na trzy grupy. „Pierwsza dotyczy nadmiernego dystansu wobec dziecka, tzw. wychowanie tradycyjne, oparte na autorytecie rodziców. Do drugiej grupy zaliczono postawy świadczące o wychowaniu polegającym na stosowaniu nakazów, zakazów, czyli tzw. wychowanie surowe, ale bez kar fizycznych. Trzecią, najliczniejszą grupę stanowią - według Biskup-Nowak - postawy polegające na współdziałaniu z dzieckiem - opartym na przekonaniu, pouczeniu, dawaniu dobrych przykładów” (Biskup-Nowak 1997, s. 84).

Slater w swej typologii podaje cztery pary biegunowo przeciwnych postaw: „pobłażliwość surowość; tolerancja - brak tolerancji; ciepło - chłód oraz uzależnienie - separowanie się. Podział koła dwiema osiami wydziela cztery sektory zachowania rodzicielskiego, a więc pobłażliwość i tolerancję, ciepło i uzależnienie, surowość i brak tolerancji oraz chłód i separowanie się” (Ziemska 1969, s.54).

„Hurlock do negatywnych postaw rodzicielskich zaliczył: przesadną opiekę, nadmierną swobodę, zaniedbanie, nie uznanie dziecka przez rodziców, dominowanie, uleganie dziecku” (Gurycka 1970, s. 62).

„W ujęciu Maciaszkowej postawy rodziców wobec dzieci przybrały dwie formy - akceptującą lub odrzucającą. Postawa akceptująca nie oznaczała tutaj bezkrytycznej akceptacji, czy nie wytyczania żadnych granic dziecku.

Postawa akceptująca nie wykluczała też stawiania dziecku określonych wymagań, oceniania jego zachowań. Według Maciaszkowej - postawa akceptująca - jest postawą rozumiejącą możliwości dziecka, a krytyczny stosunek rodziców do zachowań dziecka - przy jednoczesnej jego akceptacji - nie przekreśla jego wartości i cech osobowych w ogóle” (Maciaszkowa 1980, s.87). Barbara M. Bishop dzięki obserwacjom zachowań matek i dzieci, mającym miejsce na świetlicy eksperymentalnej stwierdziła, że „przy braku akceptacji przez matkę działań dziecka, występowały u niego silne tendencje do reakcji agresywnych i negatywizmu” (Ziemska 1969, s.44; cyt.za: Bishop,1951).

Toroń - również jak poprzednicy - do błędów wychowawczych rodziców zalicza następujące postawy: „odtrącającą, unikającą oraz postawa nadmiernie wymagająca i nadmiernie chroniąca” (za: Toroń 2003, s. 438- 439).

„Kolejną typologię stanowi model zachowań macierzyńskich podany przez Schaefera (1959). Poszczególne postawy rodzicielskie zostały przedstawione jako zbliżające się lub oddalające od uznanych za podstawowe wymiarów: autonomii - władzy - miłości – wrogości” (Ziemska 1969, s.57).

Wysocka, powołując się na Ziemską - klasyfikuje postawy rodzicielskie, przyjmując jako „podstawę kategoryzacji postaw niewłaściwych” następujące kryteria: „zaburzenia kontaktu, czyli nadmierny dystans uczuciowy (agresja, unikanie) i nadmierną koncentrację na dziecku (korygowanie, uzależnianie) oraz cechy zachowań rodziców (dominacja, uleganie)” (Wysocka 2007, s. 212-214).

Wysocka zgodnie przyznaje, iż do wadliwych postaw rodzicielskich należy: „odrzućcie dziecka, unikanie dziecka, nadmierna ochrona oraz nadmierne wymagania. Do postaw prawidłowych natomiast zalicza: akceptację dziecka, współdziałanie z dzieckiem, rozsądną swobodę oraz uznanie praw dziecka” (Wysocka 2007, s. 212-214).

„Główne typy postaw rodzicielskich – według Kanner (1957) to po pierwsze akceptacja i uczucie, czyli okazywanie czułości, zabawa, cierpliwość. Dziecko w takiej rodzinie czuje się bezpiecznie, jego rozwój przebiega prawidłowo. Drugą postawą jest - jawne odtrącenie, które przejawia się w formie zaniedbywania, cierpkości i unikania kontaktu, oraz surowych kar. Reakcjami dziecka na powyższe zachowania rodziców stają się: zahamowanie rozwoju uczuć wyższych, agresywność, a następnie wykołajenie. Trzecią postawą rodzicielską jest perfekcjonizm tj. dezaprobaty, obwinianie, wymuszanie. Reakcjami dziecka będącymi odpowiedzią na powyższe są: frustracja, brak zaufania we własne siły i obsesje. Czwartą i ostatnią w tej typologii postawą jest nadmierne chronienie, czyli psucie dziecka, ustawiczne wtrącanie się, zbyt duża pobłażliwość lub przytłaczanie autorytetem.



Skutkiem takiego traktowania jest opóźnienie dojrzałości i usamodzielnienia, zależność od matki, oraz zachowanie typu: <<zepsute dziecko>>” (Ziemska 1969, s.53).

Na typologię postaw Anny Roe składa się: „postawa kochająca (czuły, serdeczny, ale racjonalny stosunek do dziecka, udzielanie mu pomocy w jego planach i zamierzeniach) postawa ochraniająca (przedkładanie dobra dziecka ponad wszystko); postawa wymagająca (polega na stawianiu dziecku wygórowanych wymagań); postawa odrzucająca (objawia się pozostawieniem dziecka w samotności); postawa zaniedbująca (wyraża się w braku troski o dziecko); postawa obojętna (przejawia się w zwracaniu uwagi na dziecko, tylko kiedy jest ono w fizycznym zasięgu)” (Wysocka 2007, s. 221)

„W znanych opracowaniach M. Ziemskiej znajdujemy definicję, w której postawa rodzicielska - macierzyńska czy ojcowska określana jest przez autorkę jako „tendencja do zachowania się w pewien specyficzny sposób w stosunku do dziecka” (Jordan 2003, s.22; cyt. za: Rembowski,1988). „Braun-Gałkowska następująco scharakteryzowała niekorzystne i pożądane tendencje (Braun-Gałkowska 1991). Jako pierwszą wymieniła bliskość, która może przyjąć postać nadmiaru lub niedoboru. Kolejną tendencją była pomoc, która może wyrażać się w nadmiarze, czyli nadopiekuńczości lub niedoborze tj. braku wsparcia, braku pomocy i opieki pełnionej nad dzieckiem. Kierowanie, a dokładnie jego nadmiar to dyrygowanie, ciągle zarządzanie dzieckiem, niedobór natomiast to skazywanie dziecka na własne siły bez znajomości jakichkolwiek reguł postępowania. Ostatnią wymienioną w tej klasyfikacji tendencją były wymagania, które mogą być zbyt małe lub nadmierne - gdy nie są dostosowane do możliwości i wieku dziecka” (Brańska, Szymański, 1998, s.84).

## **6. Charakterystyka niekorzystnej sytuacji rodzinnej z punktu widzenia rozwoju społecznego uczniów**

Istnieje wiele środowisk wychowawczych w których dzieci nie mają odpowiednich warunków do prawidłowego rozwoju, środowisk niesprzyjających kształtowaniu się pożądanych społecznie kompetencji. Wpływ niekorzystnych warunków wychowawczych w rodzinie na proces społecznego wykołajania się dzieci i młodzieży ukazany został wszechstronnie w licznych pracach naukowych. „Za korelaty złego uspołecznienia dzieci i młodzieży, w jednej z prac, zostały uznane następujące czynniki: rodzina niepełna, popełnianie przestępstw w przeszłości przez nieletniego, ucieczki z domu rodzinnego, śmierć jednego z rodziców, mieszkanie wspólnie z innymi osobami niż rodzice, złe warunki domowe,

w domu na każdy pokój przypada co najmniej trzy osoby, nadużywanie alkoholu przez rodziców, karalność sądowa członków rodziny, picie alkoholu przez nieletniego, wielodzietność tj. powyżej trojga dzieci, badany jest uczniem socjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego, powtarzanie klasy przez nieletniego” (Stelmach 2001, s.163).

Rodzina dysfunkcyjna, patologiczna nie tylko nie wdraża dziecka do odpowiednich ról rodzinnych, czy szkolnych, lecz „może być głównym źródłem nieprzystosowania i demoralizacji dzieci i młodzieży” (za: Podgórski 2008, s.190-191). „Ten mikroświat, w którym spędzamy nasze życie, czy to w roli dzieci, czy rodziców - może być najpiękniejszym ze światów, ale i najbardziej okrutnym” (Obuchowska 2003, s. 58).

## **6.1. Nieprawidłowe postawy rodzicielskie**

„Najczęstsze przejawy zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny, to: nieprawidłowe postawy rodzicielskie” (Ilnicka 2008, s.41). „M. Łobocki zalicza wadliwe postawy rodzicielskie do najważniejszych czynników dezintegrujących rodzinę” (Jordan, 2003, s.98; cyt. za: Łobocki 1989). Niewłaściwe postawy wychowawcze tworzą atmosferę życia rodzinnego. „W zależności od nasilenia owych postaw i dezintegracji można mówić o atmosferze napiętej (pełnej nieufności i zagrożeń), hałaśliwej (z kłótniami i awanturami), depresyjnej (nacechowanej przynębieniem i rezygnacją), obojętnej (opartej na braku uczuciowego związku rodziców z dzieckiem) i atmosferze nadmiaru emocji i problemów” (Łobocki 1989, s.52; cyt. za: Obuchowska 1983). Wadliwe postawy wychowawcze rodziców nie tylko nie wpływają pozytywnie na pożądaną zmianę zachowania dziecka, ale wręcz działają kontrtsocjalizująco. Problemy rodzinne oraz brak umiejętności społecznych, między innymi harmonijnego współżycia w rodzinie, skutkuje brakiem tych umiejętności także w środowisku szkolnym.

### **6.1.1. Unikanie i odtrącanie dziecka**

Wśród negatywnych postaw rodzicielskich wyróżnia się postawę unikającą i odtrącającą. Podstawą do zoperacjonalizowania postawy unikającej, bądź odtrącającej jest pojęcie dystansu uczuciowego. „Przez dystans uczuciowy rozumie się <<odległość psychiczną>> dzielącą rodziców od dziecka, przy czym podkreśla się, że rodzice z <<dystansem>> zwróceniu są z reguły <<przeciw dziecku>> lub <<poza dzieckiem>>, a w szczególnym wypadku <<obok dziecka>> (nie zaś <<ku dziecku>>) (Łobocki, 1989, s.49; cyt. za Ziemska 1969). Przy nadmiernym dystansie „dążenie do kontaktów z dzieckiem jest niewielkie. Kontakty te są powierzchowne, a rodzice albo obojętni, powściągliwi, nie przejawiający swych uczuć

dla dziecka, albo też - jawnie je odręczający, wrodzy. Sam kontakt z dzieckiem sprawia im raczej przykrość, niż daje zadowolenie czy satysfakcję. Zaniedbują je, unikają, czy wręcz wykluczają, uważając za ciężkie do zniesienia” (Ziemska 1969, s.70). „Postawa unikająca, charakteryzuje się ubogimi stosunkami emocjonalnymi w kontaktach z dzieckiem, ten typ zawiera takie charakterystyki jak: bez troska o dobro dziecka, ignorowanie dziecka, bierność w stosunkach z dzieckiem, unikanie kontaktu z dzieckiem” (Ilnicka 2008, s.41). „Postawa unikająca - według typologii Ziemskiej - charakteryzuje się słabym na ogół przywiązaniem rodziców do dziecka i nader często cechuje ją obojętność uczuciowa. Rodzice o takiej postawie nie tylko pozbawieni są głębszej więzi emocjonalnej z dzieckiem lecz także nie przeżywają przyjemności z racji przebywania z nim. Z chwilą pojawienia się trudności wychowawczych czują się bezradni, skłonni do pozostawiania dziecku zbyt dużej swobody” (Łobocki 1989, s.49; cyt. za: Ziemska 1969). „Postawa unikająca i odręczająca dziecko, wpływa na kształtowanie się u niego między innymi takich cech, jak: zawziętość, agresywność, kłótność, nieopanowanie, skłonność do negatywizmu” (Ziemian 2009, s.258). „Postawa odręczająca, rodzi agresję i zachowania aspołeczne, postawa unikająca - niestałość uczuciową” (Syrek 1986, s.111; cyt.za: Ziemska 1973). „Odręczenie dziecka to nie okazywanie mu uczuć pozytywnych przy jednoczesnym demonstrowaniu negatywnych, postawę tą charakteryzuje także: dezaprobaty i krytyka dziecka, podejście dyktatorskie, surowe kary, brutalne postępowanie, zastraszanie” (Ilnicka 2008, s.41). Postawa odręczająca „przejawia się w traktowaniu dziecka jako ogromnego ciężaru, jaki spoczywa na rodzicach. Toteż wszelkie zadania, związane z opieką i wychowaniem dziecka, uważają za swój przykry obowiązek, wykraczający poza ich siły i możliwości. Sądzą, iż dziecko ogranicza znacznie ich swobodę i uniemożliwia spełnienie aspiracji zawodowych oraz przeszkadza w urzeczywistnieniu dążeń życiowych. Nic więc dziwnego, że nie żywią wobec niego uczuć pozytywnych” (Łobocki 1989, s.49-50; cyt. za: Ziemska 1969). „U dzieci rodziców odręczających już w wieku przedszkolnym zaznaczał się sprzeciw wobec dorosłych, który w wieku szkolnym przybierał postać kłótności oraz buntu wobec nacisku i ograniczeń ze strony środowiska (Baldwin, Kalhorn)” (Ziemska 1969, s.49). Bunt i wrogość skierowana była zarówno w stosunku do rodziców, jak i do rodzeństwa. „Rodzice odręczający dziecko są w stosunku do niego chłodni uczuciowo, zachowują dystans uniemożliwiający dziecku zbliżenie się do nich w sensie emocjonalnym” (Gurycka, 1990, s.200; cyt.za: Ziemska, 1979). „U dzieci odręczanych stwierdzono wysoką afektywność przy niskiej kontroli życia uczuciowego” (Ziemska 1969, s.48). „Postawa odręczająca sprzyja kształtowaniu się u dziecka agresywności, nieposłuszeństwa, kłótności, kłamstwa, kradzieży, zahamowaniu

rozwoju uczuć wyższych, zachowaniu aspołecznemu, a nawet antyspołecznemu” (Łobocki 1989, s.51; cyt. za: Ziemska, 1969). „Dzieci odrzucane to dzieci emocjonalnie niestałe, buntownicze, agresywne, kłótniwe” (Ziemska 1969,s.48).

### **6.1.2. Nadmierna koncentracja i ochrona**

„Poważne trudności w rozwoju dojrzałości społecznej i w przystosowaniu dzieci wywołuje postawa nadmiernej opiekuńczości” (Ziemska 1969, s.49). „Postawa nadmiernie chroniąca odznacza się zbyt czułą opieką rodziców, którzy traktują dziecko z dużą dozą pobłażliwości, zaspokajając każdy niemal jego kaprys” (Łobocki 1989, s.50; cyt.za: Ziemska 1969). Rodzice rozpieszczając dziecko pozwalają mu prawie na wszystko. „Są bardzo pobłażliwi, dają dziecku specjalne przywileje, a czasem w wylewny sposób okazują swoje zaangażowanie uczuciowe” (Jordan 2003, s.101). Rodzice troszcząc się o dziecko, koncentrują na nim całą swoją uwagę. „Nadmierna koncentracja na dziecku oznacza brak jakiegokolwiek dystansu, tj. sugeruje się, iż rodzice pozostają zbyt blisko <<przy dziecku>> albo też tuż <<nad dzieckiem>>” (Łobocki 1989, s.49; cyt.za: Ziemska 1969). „Nadmierną koncentrację rodziców na dziecku charakteryzuje uczuciowa nierozłączność, pełne nim zaabsorbowanie tak dalece, że ojciec czy matka istnieją niemal wyłącznie w roli rodzica, a cały dom obraca się wokół dziecka” (Ziemska, 1969, s.70). Każdy dzień jest dostosowywany do dziecka, do jego potrzeb i zachcianek.

„Na nadmierną ochronę dziecka składać się może: przesadna opiekuńczość, nadmierna pobłażliwość, niedocenianie możliwości dziecka, rozwiązywanie za dziecko wszystkich problemów, ograniczanie do maksimum samodzielności, izolowanie od rówieśników” (Illicka 2008, s.41). Rodzice starają się uchronić dziecko od przykrości, od niebezpieczeństw, stwarzając mu bezpieczny a zarazem wyizolowany świat. „Izolują własne dziecko od kontaktów z rówieśnikami oraz chronią córki i synów od doświadczeń, które mogą przynieść im rozczarowanie, złe samopoczucie, niepokój lub krzywdę” (Jordan 2003, s.101). W efekcie nie stwarza się dziecku „możliwości praktycznego działania, czyli radzenia sobie w różnych sytuacjach życia codziennego” (Łobocki, 1989, s.50; cyt.za: Ziemska 1969). Nadmierne chronienie dziecka niesie ze sobą wiele negatywnych konsekwencji dla społecznego rozwoju wychowanka. „Postawa nadmiernie chroniąca może powodować opóźnienie dojrzałości emocjonalnej i społecznej dziecka, zależność od rodziców, bierność, uступliwość lub zachowania konfliktowe, egoistyczne, awanturniczość, tyranizowanie otoczenia, trudności w kontaktach w grupie rówieśniczej” (Ziemian 2009, s.258).

W podobny sposób konsekwencje wynikające z postawy nadmiernie chroniącej opisała Ziemska. „Postawa chroniąca może powodować u dziecka opóźnienie dojrzałości emocjonalnej - infantylizm, opóźnienie dojrzałości społecznej, zależność dziecka od matki, bierność, brak inicjatywy, uступliwość lub zachowanie typu «rozpieszczone dziecko» - a więc nadmierna pewność siebie, poczucie większej wartości, niepowściągliwość, zuchwalstwo, zarozumialstwo, awanturniczość, tyranizowanie matki” (Łobocki 1989, s.51; cyt. za: Ziemska 1969). Powyżej opisane postawy rodziców rodzą wiele negatywnych konsekwencji. Dziecko nadmiernie chronione przez rodziców może mieć problem z przystosowaniem się do życia w większej zbiorowości, w grupie rówieśniczej, w szkole. Nadmierna koncentracja i ochrona może przyczynić się ponadto do opóźnienia dojrzałości społecznej dziecka, a tym samym do powstania deficytów w zakresie rozwoju umiejętności i kompetencji społecznych.

### **6.1.3. Nadopiekuńczość**

Postawą rodzicielską nie sprzyjającą rozwojowi społecznemu dziecka jest również nadopiekuńczość, która ściśle wiąże się z postawą nadmiernej koncentracji i ochrony. Speck nadopiekuńczość rodziców wobec dzieci opisał następująco. Postawa nadmiernej opiekuńczości przejawiała się „w stałym wykorzystywaniu rodziców, którzy ze swej strony byli gotowi do ciągłego usługiwania swoim latoroślom” (Speck 2005, s.159-160). Wyręczanie dzieci w najdrobniejszych sprawach, rozwiązywanie problemów za dziecko, ograniczanie kontaktów rówieśniczych, ochrona przed wszystkim i od wszystkiego - rodzi wiele negatywnych konsekwencji. Skutkiem nadopiekuńczości rodzicielskiej jest między innymi: „brak wewnętrznej dyscypliny, brak odporności, wywołany nieumiejętnością zwalczania przeszkód, brak pasji w pokonywaniu trudności, nawyk do oglądania się na tych, którzy przeszkody skwapliwie usuną, roszczeniowość i irytacja w domaganiu się bezspornych korzyści i wygod dla siebie, bezradność w poczynaniach własnych” (Podgórski 1968, s.14).

Zachowania, nawyki wyniesione z domu rodzinnego przenoszone są na szkolny grunt, a następnie do nowych grup i innych środowisk, z którym młody człowiek styka się w ciągu całego swojego życia. Dziecko otoczone nadmierną opieką, rozpieszczone, oczekuje od innych takich postaw i takiego traktowania, w jaki traktowali, bądź traktują go rodzice. Żywi wobec otoczenia postawę roszczeniową, jest egoistyczne, dba przede wszystkim o własne potrzeby, ignorując potrzeby innych, tyranizuje otoczenie, uważając, że „wszystko mu się należy”, nie wykształciło bowiem w sobie wszystkich kompetencji społecznych niezbędnych do życia w grupie.

#### **6.1.4. Nadmierne wymagania**

Pobudzać dziecko do rozwoju oznacza - stawiać mu coraz to nowe wymagania, adekwatne do jego wieku, możliwości i aspiracji. Czasami rodzice stawiają dziecku zbyt wygórowane wymagania, którym nie jest w stanie sprostać, czasami aspiracje rodziców przewyższają aspiracje, bądź możliwości rozwojowe dziecka. „Nadmierne wymagania zostały scharakteryzowane jako: wygórowane wymagania, brak samodzielności i odpowiedzialności dziecka w działaniach, ograniczeni swobody i aktywności dziecka, sztywne reguły postępowania, przesadne dążenie do osiągnięcia wysokich wyników w różnych rodzajach aktywności podejmowanej przez dziecko” (Ilnicka 2008, s.41). „Postawa nadmierne wymagająca polega zazwyczaj na oddziaływaniu wychowawczym według ściśle określonego wzorca rodziców, nie uwzględniająca przy tym indywidualnych cech i możliwości dziecka” (Łobocki 1989, s.50; cyt.za: Ziemska 1969). „Rodzice stawiają dziecku wysokie wymagania w różnych dziedzinach, np. w zakresie obyczajów czy nauki w szkole. Wprowadzają też ściśle zarządzanie i żądają bezwzględnego przestrzegania reguł, nie robiąc przy tym wyjątków. Rodzice chcą, aby dziecko było stale zajęte użytecznymi czynnościami, stosują wiele kar i ograniczają przyjaźnie dziecka. Nie starają się zrozumieć, co ich dzieci myślą i odczuwają. Poza tym matki i ojców cechuje dominacja, despotyzm i nieliczenie się ze zdaniem dziecka” (Jordan 2003, s.101). Postawa ta niesie z sobą wiele negatywnych skutków. „Sprzyja kształtowaniu się u dziecka lękliwości, nerwowości, niepewności, bierności, i uległości, braku aspiracji, ale także pobudliwości, konfliktowości, kłótności, nieposłuszeństwa, zawziętości” (Ziemian 2009, s. 258).

#### **6.1.5. Nadmierny rygorizm i kary**

Postawą rodzicielską niesprzyjającą kształtowaniu się umiejętności społecznych dziecka jest postawa dyrygująco - krytyczna. Rodzice, odnoszący się do dziecka w sposób bardzo apodyktyczny, nie dają mu potrzebnej swobody działania, nie dopuszczają do rozwoju własnej autonomii i indywidualności. Przy każdej nadarzającej się okazji narzucają mu swoją wolę, nie szczędząc pouczeń i słów krytyki. W przeprowadzonych badaniach, dotyczących postaw wychowawczych rodziców, wykazano, iż „na te matki, które przejawiały nastawienie krytyczne wobec działań dziecka, wtrącając się i dyrygując, dziecko reagowało brakiem współdziałania lub niechętną, przyhamowaną współpracą” (Ziemska 1969, s.44; cyt. za: Bishop, 1951). „Karzący styl wychowania prowadzi do formowania się zachowań agresywnych, zwłaszcza u dzieci z silnymi dyspozycjami do takich zachowań” (Ziemian 2009, s. 258). Z przeprowadzonych badań wynikało, iż „na nastawienie w wysokim stopniu ganiące, karzące,

grożące, przynaglające, dzieci reagowały wzmożoną krzykliwością” (Ziemska 1969, s.45). Zachowaniom dyrygująco-krytycznym rodziców towarzyszył także dystans przejawiany w stosunku do dziecka. Wówczas negatywne zachowania dzieci potęgowały się. „Jeżeli równocześnie obok wspomnianego nastawienia dyrygująco-krytycznego matka usuwała się od kontaktu z dzieckiem, poza niechęcią do współdziałania przejawiało ono silne agresywne pobudzenie i reakcje odmowy” (Ziemska, 1969, s.44; cyt.za: Bishop,1951). „Rodzice zapominający o dzieciach, zaniedbujący je, doznawali od nich najwięcej dokuczliwości” (Ziemska 1969, s.45). Słaba więź pomiędzy rodzicami, a dziećmi połączona z krytyką i surowym wychowaniem rodziła odwrotne skutki od zamierzonych.

W niektórych rodzinach „w przypadku gdy zachowanie dziecka odbiegało od oczekiwań rodziców, odpowiedzią były surowe kary. Nie ma tutaj miejsca na dyskusję z dzieckiem, tłumaczenie mu czegoś lub oczekiwanie od niego jakichś wyjaśnień” (Gurycka 1990, s. 200). Wiele źródeł naukowych jednomyślnie podaje, iż kary nie są właściwą metodą, sprzyjającą skutecznej socjalizacji. „Kary fizyczne poniżają godność dziecka, upokarzają je, pogłębiają w nich przekonanie o niepełnej wartości, ponadto oziębiają stosunki uczuciowe w rodzinie, zaburzając tym samym więzi emocjonalne między dziećmi i rodzicami” (Cudak 2001, s.140). „Im częściej i intensywniej rodzice biją swoje dzieci, tym większe istnieje prawdopodobieństwo, że znajdą one - najpóźniej jako młodociani - kontakt z przemocowo nastawionymi, nieformalnymi grupami rówieśniczymi” (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s.146; cyt.za:Pfeiffer 1999 i in.). Ponadto nagminne stosowanie restrykcyjnych metod wychowawczych przez rodziców może uodpornić dziecko na niektóre z nich. Przykładowo, „rodzice, którzy stale krzyczą na dziecko, łatwo czynią je obojętnym na podniesiony głos” (Muszyński 1971, s.190). „Dziecko spostrzega swoich rodziców jako osoby karzące, zagrażające, a nawet wrogie, co w rezultacie może całkowicie przekreślić skuteczność ich oddziaływania wychowawczego” (Brańka, Szymański 1998, s.71).

„Dzieci, które były surowo wychowywane, miewają problemy z tworzeniem stabilnych, pozbawionych przemocy związków z innymi dorosłymi” (Hollin i in., 2004, s.19). „Opinia, zgodnie z którą dzieci uczą się zachowań społecznych poprzez obserwowanie społecznego zachowania swoich rodziców, jest w pełni uzasadniona” (Hollin i in.,2004, s.19).

#### **6.1.6. Ograniczenia**

„Rodzice starający się sumiennie pełnić swoją rolę zazwyczaj pozwalają, a nawet zachęcają dziecko, aby manifestowało swą niezależność, kiedy tylko udowodni, że potrafi tylko z niej mądrze korzystać” (Clifford 2006, s.26; cyt.za: Gordon 1998). Istnieje także pewna grupa

rodziców stosujących wobec dziecka zbyt wiele ograniczeń, którzy - jak pisze Clifford - „usiłują czynnie tłumić wszelkie przejawy jego niezależnego myślenia i zachowania, traktując je jak oznaki buntu. Konflikt między dziecięcą potrzebą wolności, a brakiem na nią zgody ze strony rodziców może popchnąć dziecko do buntu” (Clifford 2006, s.26; cyt.za: Gordon 1998). Nadmierne ograniczenia dziecko napotyka także w środowisku szkolnym. Brak możliwości swobodnej wypowiedzi skutkuje z jednej strony zbuntowaną, z drugiej zahamowaną postawą i nie sprzyja kształtowaniu się pożądanym społecznie kompetencji.

### **6.1.7. Brak konsekwencji i jednolitych reguł**

Negatywna w skutkach okazuje się również postawa niezdecydowana. Brak konsekwencji nie sprzyja skutecznej socjalizacji dziecka. „Niezdecydowaną postawę rodziców znamionuje brak konsekwencji w postępowaniu z dzieckiem, gdzie o sposobie oddziaływań wychowawczych tych rodziców decyduje często przypadek, a zwłaszcza zmienność ich humoru, przeżywane aktualnie zdenerwowanie, rozdrażnienie, zmęczenie itp.” (Łobocki 1989, s. 51; cyt.za: Ziemska 1969). „Niebagatelne znaczenie ma także wspólny front wychowawczy obydwójga rodziców” (Ecler 2001, s.119). W badaniach Kozaczuka zwrócona została uwaga na brak jednolitego systemu oddziaływania wychowawczego ze strony ojca i matki. „Rodzice w zasadniczy sposób różnili się określając chłopcom obowiązki i wymagania. W zdecydowanej większości (około 60 procent) nieletni otrzymywali zbyt mały zakres obowiązków w domu, bądź nie otrzymywali ich wcale (...) Matki badanych przejawiały wobec synów przeważnie postawę chroniącą, zaś ojcowie karzącą i zbyt wymagającą. Ponadto ze strony matek zauważa się niekonsekwencję w karaniu chłopców” (Kozaczuk 2005, s.103). „Zbyt duże wymagania jednego rodzica przy braku wymagań drugiego (jego uległości) mogą prowadzić do braku samodyscypliny, niezdolności do samosterowności - autorytet jest wtedy wymuszony oparty na lęku” (Ecler 2001, s.119).

### **6.1.8. Uległość i pobłażliwość**

„Kontakt agresywny z dzieckiem (czyli <<przeciw dziecku>>), podobnie jak kontakt uporczywie korygujący (z pozycji <<nad dzieckiem>>) łączy się z dominującym postępowaniem rodzicielskim, podczas gdy unikanie kontaktu, czy zbyt bliskie utrzymywanie dziecka przy sobie wiąże się ze zbytnią uległością rodziców” (Ziemska 1969, s.69). Coraz częściej spotyka się rodziców pobłażliwych, bądź uległych. „Dla uległości charakterystyczne są takie cechy postępowania rodziców, jak miękkość, nieudolność czy niezdolność do kierowania dzieckiem” (Ziemska 1969, s.69). Dzieci potrzebują



wytaczania granic, potrzebują rodzicielskiego prowadzenia. Jedynie w rodzicach dojrzałych, konsekwentnych, stanowczych, znajdą potrzebne dla swojego rozwoju niezbędne oparcie. Dzieci wychowywane w atmosferze permissywności nie czują się bezpiecznie. Postawa pobłażliwości - zgodnie z tezą Ziemskiej - nie zapewnia dzieciom poczucia bezpieczeństwa. Ponadto z badań opisanych przez autorkę wynika, iż „dzieci rodziców pobłażliwych były w wieku przedszkolnym bądź koleżeńskie, bądź kłótliwe, ale zawsze mało aktywne, a w wieku szkolnym mniej uspołecznione niż dzieci rodziców o postawach demokratycznych” (Ziemska 1969, s.49). Niższe uspołecznienie dzieci natomiast przekłada się na deficyty w zakresie umiejętności i kompetencji społecznych.

### **6.1.9. Nadmierny liberalizm**

W klasyfikacji postaw rodzicielskich, zaprezentowanej przez M. Jordan wyróżniona została między innymi postawa liberalna. Postawa liberalna pojawiała się w rodzinach, w których zabrakło opieki ojcowskiej lub opieka ta ograniczała się do stosowania kar przez ojców (czasami będących pod wpływem alkoholu). „Matki próbowały zrekompensować brak ciepła i opieki ojcowskiej. Jednak często próba nadmiernego ochraniania, usprawiedliwiania nieodpowiedniego zachowania dzieci prowadziła do nieuzasadnionego liberalizmu, braku konsekwencji i systematyczności w postępowaniu wychowawczym wobec potomstwa” (Jordan 2003, s.102). Postawa liberalna oscyluje więc pomiędzy postawą uległą, niekonsekwentną, a odrzucającą. W takich rodzinach „rodzice nie interesują się zbytnio dzieckiem, nie snują w związku z nim planów i traktują je jako część ogólnej sytuacji, w jakiej się znajdują”. Rodzice nie interesują się sprawami dziecka, nie poświęcają mu odpowiedniej ilości czasu, uwagi, „nie może ono liczyć na radę i wsparcie rodziców, którzy uważają, że jakoś sobie poradzi” Rodzice w swym postępowaniu z dzieckiem wykazują „niekonsekwencję i niestałość, a ich kontakty z dzieckiem są powierzchowne” (za: Jordan 2003, s.101-102).

### **6.1.10. Relacja oparta na nakazach i zakazach**

Podstawą skutecznej socjalizacji jest zapewnienie dziecku takiej atmosfery, w której będzie czuło się kochane i akceptowane. Niezmiennie ważnym korelatem prawidłowego społecznego i psychicznego rozwoju dziecka jest również zapewnienie mu pewnej dozy swobody w podejmowaniu decyzji, w dokonywaniu własnych wyborów oraz wdrażanie go do samodzielności i samorozwoju. „Kontakt z samym sobą zostaje zerwany lub osłabiony we wczesnym dzieciństwie, kiedy rodzice nieświadomie stawiają dziecko wobec wyboru między samorozwojem, a podporządkowaniem ich nakazom i oczekiwaniom”

(Czykwin 1995, s.12). Pomagać dziecku dorastać - to pomagać mu rozumieć siebie, pozwalać na wyrażanie i rozumienie własnych uczuć, pomagać odkrywać zdolności, predyspozycje, potrzeby i słabości. „Jeśli natomiast rodzice dają dziecku miłość warunkową, jeśli w codziennych aktach akceptacji wyrażają jakby pogląd: <<kocham cię, gdy jesteś takim jak pragnę>>, <<nie chcę syna, który tak postępuje>>, <<jesteś kochany, bo realizujesz nasze oczekiwania>> - wówczas dziecko zostaje postawione wobec wspomnianego dramatycznego wyboru między samorozwojem i życiem nieautentycznym” (Czykwin 1995, s.12). Rodzice zbyt apodyktyczni, starający się wpłynąć na dziecko poprzez nakazy i zakazy narzucają mu swoją wolę, swój punkt widzenia swój sposób na życie. Poprzez podporządkowywanie się rozkazom i władzy rodzicielskiej dziecko nie realizuje siebie, lecz zaspakaja pragnienia i aspiracje rodziców. „Zamiast nakazów, zakazów i apeli należy stosować perswazję, powoływać się na przykłady, zachęcać i zapewniać o swojej miłości i zaufaniu” (Obuchowska 2000, s. 89).

## **6.2. Błędy rodzinnej socjalizacji**

„Błędy w sferze wychowania - zdaniem Antoniny Guryckiej - to takie zaburzające przebieg interakcji wychowawczej zachowania wychowawcy, które mają niekorzystny wpływ na doraźne funkcjonowanie i (lub) rozwój wychowanka bądź też mimo pozornie nie zaburzonej interakcji mają niekorzystny wpływ na dalszy rozwój dziecka” (Wiśniewski 2001, s.171; cyt.za: Gurycka 1990). „A. Wójtowicz (1985), zainteresowana tą sprawą, uwzględniła dwie kategorie błędów: 1) błąd sytuacyjny, 2) błąd o długotrwałych skutkach” (Gurycka 1990, s.212). Błędy sytuacyjne - określone zostały jako takie, których konsekwencje są widoczne tuż po zaistnieniu danej sytuacji. Błędy o długotrwałych skutkach są poważniejsze, gdyż ich negatywne skutki utrzymują się bardzo długo, czasami przez całe życie. Do czynników odpowiedzialnych za popełnianie błędów Gurycka zaliczyła „właściwości osobowościowe wychowawcy, postawy wychowawcze oraz czynniki sytuacyjne” (Gurycka 1990, s.32). Autorka podkreśliła wagę oraz potrzebę zachowania dobrych relacji pomiędzy opiekunem, a podopiecznym. „Rola wychowawcy - pisze Gurycka - polega na niedopuszczeniu do zaburzeń interakcji, a tym bardziej do jej zerwania, gdyż wówczas po prostu autentyczne wychowanie przestaje się odbywać; kończy się realizacja wspólnego programu, wymiana wpływów” (Gurycka 1990, s.26). „Tam - jej zdaniem - gdzie powstają zaburzenia interakcji między wychowawcą a wychowankiem, a szczególnie jej zerwanie, jest mowa o błędzie wychowawczym. Takie zaburzenie czy zerwanie interakcji musi dostarczać wychowankowi

niekorzystnych dla jego rozwoju doświadczeń, gdyż powoduje poczucie krzywdy, niesprawiedliwości, obniża w oczach dziecka ocenę wychowawcy jako partnera interakcji. Właściwie nie ma innego równie znaczącego obiektywnego wskaźnika błędu wychowawczego” (Gurycka 1990, s. 26).

Istnieje szereg czynników, które nie sprzyjają właściwemu kształtowaniu się umiejętności i kompetencji społecznych dzieci i młodzieży, należą do nich między innymi:

„zły przykład postępowania rodziców, których świadkiem jest dziecko, np. zdrada małżeńska, obmowa męża lub żony wobec dziecka, niewywiązywanie się z obowiązków zawodowych, różne malwersacje lub inne czyny niezgodne z obowiązującym prawem oraz powszechnie odczuwanym poczuciem sprawiedliwości i godności osobistej; nadmierne zabieganie o postępy w nauce szkolnej dziecka (kosztem innych form aktywności) i to nierzadko poprzez drastyczne zmuszanie do odrabiania lekcji, zbyt formalną kontrolę oraz nagradzanie dziecka za oceny bardzo dobre, a dotkliwe karanie za oceny niedostateczne; niejednakowe traktowanie dzieci (faworyzowanie jednych i uprzedzanie się do drugich lub też znajdowanie wśród nich „kozła ofiarnego”, na którym wyładowuje się różnego rodzaju napięcia psychiczne lub które czyni się odpowiedzialne za wszelkie zaistniałe sytuacje konfliktowe wśród rodzeństwa, a nawet w rodzinie; ujemne skutki wychowawcze pociąga za sobą także natarczywe stawianie kogoś z rodzeństwa za wzór godny naśladowania); niedocenianie indywidualnych rozmów na tematy nie tylko najbardziej interesujące dziecko, np. dążeń życiowych i wyboru zawodu, negatywnych skutków alkoholizmu, toksykomanii, narkomanii i palenia tytoniu, współżycia i współdziałania na zasadzie partnerstwa, zagadnień związanych z dojrzewaniem i sferą życia erotycznego; brak poszanowania prawa dziecka, do własnych tajemnic (...); unikanie lub wręcz wykluczanie udziału dziecka w rozwiązywaniu własnych problemów, trosk, niechętnie lub sporadycznie zasięganie jego opinii w sprawach rodzinnych, a także zbywanie go, gdy ma potrzebę podzielić się własną radością czy smutkiem; podejmowanie za dziecko decyzji w takich sprawach, jak m.in. wybór szkoły” (Łobocki 1989, s. 52-53).

Negatywne w skutkach są także oddziaływania rodzicielskie, do których należy: „strofowanie dziecka, zawstydzanie go, przekupywanie, pogróżki, oziębłość, ubliżające porównywanie, wyśmiewanie, sarkazm, poniżenie, zbyt silne nagany, kary cielesne” (Cudak, 2001, s. 138). „Wymienione, drastyczne środki wychowawcze, przyczyniają się - w ocenie autora - do kształtowania niepożądanych dyspozycji i cech zachowania, takich jak: agresywność, brutalność, bezwzględność, a z drugiej strony do braku odwagi, uległości, obłudy. Długotrwałe stosowanie takich metod doprowadzić może do przekreślenia miłości dziecka do rodziców, a także do wzbudzenia jego gniewu, nienawiści, zawziętości, chęci zemsty, żalu do karzącego, wstydu, rozpaczki lub poczucia małej wartości” (Cudak, 2001, s. 138). W innej klasyfikacji do niekorzystnych kar, stosowanych wobec dzieci, zaliczono: „stresowanie dziecka, zawstydzanie go, przekupywanie, wyśmiewanie, sarkazm, poniżanie, ciągle wytykanie wykroczeń, zbyt silne nagany, kary cielesne, pozbawienie rzeczy,

do których dzieci mają prawo oraz grożenie przyszłymi karami” (Brańka, Szymański, 1998, s.71; cyt.za: Grochociński 1979). W klasyfikacji Guryckiej do błędów rodzicielskich zostały zaliczone: „zastępowanie (wyręczanie), idealizacja dziecka, rygoryzm, agresja, hamowanie aktywności, obojętność, eksponowanie siebie, uleganie (bezradność) oraz niekonsekwencja” (Gurycka 1990, s.79).

Socjalizacyjne błędy rodziny - w ujęciu Bolesty-Kukułki - mogą wynikać z:

„dostrzeganej przez dziecko rozbieżności między normami przez rodziców głoszonymi, a ich rzeczywistym zachowaniem (np. deklaratywne potępienie przemocy, a jednocześnie wymierzanie dziecku dotkliwych kar cielesnych); im rozbieżność ta jest większa, tym rodzina staje się dla dziecka mniej wiarygodnym źródłem norm społecznych; ostrych, jawnie demonstrowanych konfliktów, wzajemnych oskarżeń, pogardzania sobą nawzajem (...); chłodu emocjonalnego rodziców w stosunku do siebie nawzajem oraz do dzieci (...); dziecko wychowywane w chłodnej emocjonalnie rodzinie samo będzie miało później trudności z odczuwaniem i wyrażaniem emocji oraz wczuwaniem się w emocje innych ludzi; zbyt restrykcyjnych i autorytarnych metod wychowawczych, które obniżają u dziecka poczucie własnej wartości i dostarczają mu wzorców brutalnych zachowań; z nieustannego wyśmiewania, ganienia i lekceważenia wszelkich dokonań oraz starań dziecka (...); z nadmiernej orientacji na pracę zawodową kosztem kontaktów z dzieckiem (...); ze zbyt wczesnego zaniechania kontroli nad tym, gdzie dziecko przebywa, z kim się kontaktuje, o której wraca do domu; z nadmiernego permissywizmu, czyli przyzwalania na dużą dowolność zachowań i unikania wszelkiej krytyki pod adresem dziecka (...), dziecko jest w ten sposób pozbawiane możliwości rozpoznawania dopuszczalnych granic oraz zachowań społecznie akceptowanych i nieakceptowanych” (Bolesta-Kukułka 2003, s.239-240).

„Przyczyną zakłócającą proces prawidłowego rozwoju społecznego - w opinii Urbana - dziecka mogą być błędy wychowawcze rodziców oraz ich własne braki w zakresie kompetencji społecznych, np. nadmierna opiekuńczość lub restrykcyjność, ograniczanie kontaktów z rówieśnikami, poniżanie dziecka w obecności innych, izolowanie się od otoczenia społecznego czy wchodzenie z nim w częste konflikty” (Radochoński 2001, s.31).

### **6.3. Cechy osobowe rodziców oraz ich wpływ na rodzinne interakcje**

Cechy osobowościowe rodziców w dużym stopniu oddziałują na rozwój społeczny i emocjonalny dziecka. O tym, jak znacząco wpływają na dziecko cechy osobowe ich rodziców świadczyć mogą przeprowadzone w Szwecji w 1973 badania. „Z badań tych wynika, że dorośli żyjący w sposób zdyscyplinowany, czyli zgodnie z własnymi wyobrażeniami o wartościach, nie musieli prawie swoim dzieciom kazać dotyczących samodyscypliny, podczas gdy rodzice, którzy ograniczali się pod tym względem wyłącznie do upomnień i perswazji i sami nie potrafili

nad sobą zapanować, nie zdołali namówić swoich dzieci do samodyscypliny” (Speck 2005, s.208; cyt. za: Bettelheim 1987).

Halina Spionek opisała różne niekorzystne układy właściwości psychicznych obojga rodziców, którym przypisuje się szczególną moc patogenną w powstawaniu zaburzeń rozwoju dziecka. Wyróżniła ona trzy następujące układy: 1) despotyczna, agresywna matka uległy i podporządkowany jej lub też nie zainteresowany sprawami dziecka ojciec (tzw. ojciec nieobecny); 2) lękowo nastawiona, perfekcjonistyczna matka - surowy, rygorystyczny ojciec; 3) nadmiernie uczuciowo związana z dzieckiem i nadmiernie opiekuńcza matka - ojciec chłodny uczuciowo lub też ojciec agresywny, groźny” (Spionek 1975, s.69).

Gurycka wyróżniła trzy typy osobowościowe matek, których działanie ocenia się jako niekorzystne na rozwój dziecka. Są to: „matka agresywna, matka nadmiernie skrupulatna i lękowa oraz matka, dla której dziecko jest środkiem kompensacji pragnień i zawiedzionych nadziei życiowych” (Gurycka 1990, s.189). „Matki o postawie <<przeciw ludziom>> popełniają istotnie więcej (...) błędów rygoryzmu i agresji niż matki o postawie <<ku ludziom>> i więcej błędów rygoryzmu niż matki o postawie <<od ludzi>>” (Gurycka 1990, s.196).

Łobocki do cech osobowych rodziców niekorzystnych z punktu widzenia wychowania dziecka zaliczył: „wybuchowość, agresywność, wrażliwość, bierność oraz apatyczność” (Łobocki 1989, s. 53; por. Wójcik 1984; Havers 1981). „Z literatury przedmiotu wynika, że rodzice przestępców: nie potrafią pilnować swoich dzieci, lekceważą nagradzanie zachowań prospołecznych i zachęcanie do nich, nie reagują pozytywnie na potrzeby dzieci, nie potrafią dokonywać rozróżnienia między swoim nastrojem, a zachowaniem dziecka, reagują w sposób niejasny i niekonsekwentny, nie radzą sobie skutecznie z sytuacjami kryzysowymi i rozwiązywaniem problemów, nie potrafią ustanawiać jasnych zasad postępowania, wprowadzają surową dyscyplinę, lecz są niekonsekwentni” (Hollin i in., 2004, s.20-21). Osobowość rodziców wytycza charakter interakcji zachodzących pomiędzy rodzicami i dziećmi oraz wpływa na rozwój społeczny podopiecznych.

## **6.4. Brak odpowiedniego przygotowania do pełnionych ról rodzicielskich**

„Każdego roku miliony nowych matek i ojców podejmują pracę, która uważana jest słusznie za jedną z najcięższych, jakie można wykonywać: rodzi się ich dziecko, mały człowiek, zupełnie bezradny i oni podejmują odpowiedzialność za jego fizyczne i psychiczne zdrowie, za wychowanie go na człowieka produktywnego, zdolnego do życia w społeczeństwie i współpracy, odpowiedzialnego obywatela” (Jordan 2003, s.42; cyt. za Gordon 1991). „Czyż nie jest to zadanie najtrudniejsze i stawiające największe wymagania? Ilu spośród tych rodziców zostaje przygotowanych do tego zadania: Taki powszechnie dostępny program wykształcenia mają do dyspozycji? Gdzie mogą nabywać wiedzę i umiejętności, by zadanie to i pracę wykonać z pełnym powodzeniem?” (Jordan 2003, s.42; cyt.za: Gordon 1991).

Kształtowanie się szeregu kompetencji - u dzieci i młodzieży - w środowisku rodzinnym odbywa się w sposób naturalny, spontaniczny. Wychowanie w rodzinie „rzadko wiąże się w celowo zorganizowany przebieg pedagogiczny, rzadko wykonywane jest z tym świadomym zamiarem, aby osobnik ten w przyszłości, gdy dorośnie, chciał i umiał wykonywać pewne czyny, a powstrzymać się od innych” (Znaniński 2001, s.94).

W wielu rodzinach dorośli nie są przygotowani do właściwego pełnienia swych rodzicielskich ról. W wyniku nieznaności właściwych postaw, czy metod wychowawczych, powielają błędy własnych rodziców, a złe wzorce zaczerpnięte z domu rodzinnego przynoszą do własnego życia. Sytuację tą opisuje w swoich badaniach Ziemska: „Rodzice niedostatecznie są przygotowani do odgrywania tej ważnej roli społecznej, czerpią nauki jedynie z doświadczeń swoich rodziców, opierając się na stylu panującym w rodzinie macierzystej i starając się go modyfikować w miarę zdobywania nowych wiadomości oraz skłonności do refleksji pedagogicznej” (Ziemska 1987, s.23).

Na niewłaściwą atmosferę wychowawczą rodziny, składają się między innymi wadliwe metody wychowawcze, a także nieznanosc tych metod wynikająca z „braku przygotowania młodych ojców i matek do odgrywania rodzicielskich ról” (Sack, Syrnok 2006, s. 465). Nieznanosc skutecznych środków i metod wpływa na to, iż rodzice intuicyjnie, często pod wpływem emocji starają się wpłynąć na podopiecznych. „Stąd takie zabiegi, jak ograniczanie swobody dzieci, nadmiernie skrupulatna kontrola nad nimi, a przede wszystkim uporczywe moralizatorstwo: upominanie, nawoływanie, pouczanie, zwracanie uwag, reprimendy, stawianie siebie lub innych za przykład itd.” (Muszyński 1971, s. 173). „Przejawianie przez rodziców postawy autokratycznej, rygorystycznie zmuszającej do posłuchu, wywołuje u dziecka poczucie krzywdy i bezradności, potęguje stany frustracji mogącej przerodzić się w agresję, rozluźnienie więzi emocjonalnej z rodzicami” (Syrek, 1986, s.111; cyt.za:

Żebrowska, Łuczyńska, 1969). „Konkretne zachowanie wychowawcy pozostawia w strukturach poznawczych wychowanków ślad” (Gurycka 1990, s.27). „Różne badania wykazały, że słabe umiejętności wychowawcze rodziców wpływają na rozwój społecznego zachowania u dzieci” (Hollin i in., 2004, s.20).

„Zadanie - założenie rodziny - wymaga między innymi: przygotowania się do roli ojca, matki, zapewnienia warunków materialnych dla pojawienia się dziecka, ustalenia nowego podziału obowiązków. (...) W dziedzinie zadań związanych z wychowywaniem dzieci są to takie szczegółowe zadania jak: opanowanie czynności pielęgnacyjnych, poznawanie psychiki dziecka, pomaganie mu w różnych sytuacjach życiowych, czy zachęcanie go do wypełniania własnych zadań rozwojowych” (Rubacha 2000, s.33). „Rodzice bez szerokiej wiedzy nie są w stanie w pełni i skutecznie wypełniać obowiązków wychowawczych” (Maciaszkowa 1980, s.104). „Przygotowanie do roli matki lub ojca mogłoby uchronić rodziców i dzieci od dramatycznych doświadczeń, konfliktów i przykrych przeżyć” (Jordan 2003, s.43; cyt.za: Forward 1993). „Wiedza jest jednym z ich sojuszników. Pomaga w tworzeniu prawidłowych sytuacji wychowawczych, dostarcza sugestii do rozwiązywania trudności i skomplikowanych problemów, utwierdza w przekonaniu, iż podjęli prawidłowe działania, zachęca do szukania nowych rozwiązań” (Maciaszkowa 1980, s.104).

## **6.5. Niewłaściwie pełniona kontrola rodzicielska**

„Szkodliwa wychowawczo może być zarówno opieka nadmierna, jak i niedostateczna, szczególnie wówczas, kiedy niedostatki opieki współwystępują z niedostatkami kontroli” (Truszkowska 2001, s.197; cyt.za: Czapów 1993). Niedostateczna kontrola rodzicielska, w tym zbyt duża ilość swobody pozostawiona dzieciom, brak zainteresowania ich powodzeniami i niepowodzeniami szkolnymi oraz brak nadzoru nad tym co robią po szkole, podczas nieobecności rodziców, to czynniki niesprzyjające prawidłowej socjalizacji dziecka.

Brak odpowiedniej kontroli, nadzoru i opieki często idą w parze z innymi dysfunkcjami rodzinnymi. Rodziny patologiczne, w których dominuje przemoc i kłótnie; rodziny borykające się z nałogami, z alkoholizmem - nie są w stanie zapewnić dzieciom właściwej opieki, a tym bardziej odpowiedniego nadzoru. Z badań opisanych przez M. Jordan wynika, iż „młodzież z rodzin skłóconych, o zaburzonej funkcji opiekuńczo-wychowawczej, nie akceptując swojej sytuacji życiowej funkcjonuje według własnego uznania i często poza wszelką kontrolą” (Jordan 2003, s.141). Brak kontroli może pojawiać się również w rodzinach przeciążonych nadmiarem obowiązków zawodowych oraz w rodzinach rozbitych, w których opiekę nad dzieckiem pełni jeden rodzic.

## **6.6. Zbyt niskie wymagania**

Czynnikiem wspomagającym rozwój szeregu umiejętności i kompetencji, w tym kompetencji społecznych, u dzieci i młodzieży jest stawianie im wymagań. Wdrażanie młodych osób do obowiązków, kształtowanie nawyku nauki i pracowitości wspomaga ogólny i społeczny rozwój dziecka. „Prawa i obowiązki w rodzinie powinien mieć każdy” (Maciaszkowa 1980, s.47). „O tym, jakie efekty daje wychowanie młodzieży bez żadnego obowiązku pracy w rodzinie, przekonują nas obserwacje prowadzone nad nieletnimi przestępcami. Wielu z nich wyrastało w domach, w których z nadmiernego dobrobytu, a najczęściej z niedbalstwa, nie troszczono się o to, aby wdrożyć ich do uczciwego wypełniania swych obowiązków i tą drogą realizowania własnych celów” (Muszyński 1971, s. 140). „W tym zakresie zostały przeprowadzone amerykańskie badania nad grupą uchodźców indochińskich (Caplan, Choy, Whitmore 1992). Badacze ze zdziwieniem stwierdzili, że młodzi Amerykanie mają słabsze wyniki w teście osiągnięć szkolnych KAC niż emigranci z Indochin. Osiągnięcia tych ostatnich wskazują na ich wybitność. Szczegółowe badania wykazały, że istota problemu może tkwić w wychowawczej atmosferze rodziny. Dzieci uchodźców efektywniej korzystają z oferty szkolnej, gdyż wychowane są do odpowiedzialnej pracy” (Ecler 2001, s.36). Dzieci indochińskie wychowane były w rodzinach, w których każdy miał jakieś określone obowiązki. Od najmłodszych lat wrastały w kulturę, która kształtowała i wdrażała wszystkich do podejmowania wysiłku.

## **6.7. Zaniedbywanie potrzeb dziecka**

Jedną z bardziej znaczących przyczyn pojawiania się zaburzonych zachowań wśród dzieci i młodzieży jest niezaspakajanie ich emocjonalnych i psychicznych potrzeb w różnych okresach rozwojowych. Dziecko rozwija się harmonijnie tylko wtedy, gdy w najbliższym otoczeniu może zaspokoić, między innymi, potrzebę miłości, akceptacji, przynależności, czy bezpieczeństwa.

Problem nie zaspakajania podstawowych potrzeb dzieci przez ich rodziców nie dotyczy tylko rodzin z tak zwanego marginesu społecznego. „Niedocenianie potrzeb psychicznych dziecka może być także rezultatem postaw konsumpcyjnych. Rodzice czasem przesadnie troszczą się o stworzenie dziecku komfortowych warunków życia, o zaspokojenie jego potrzeb materialnych” (Sochaczewska 1987, s.164), nie dbają natomiast o jego potrzeby psychiczne, emocjonalne, nie znajdują czasu na autentyczny kontakt z dzieckiem.



Problem niezaspokojonych potrzeb psychicznych dziecka wpływa także z innych pobudek rodziców. „Rodzice skoncentrowani na sobie samych niechętnie zajmują się dzieckiem, gdyż to ogranicza ich swobodę, utrudnia zaspokojenie ich osobistych potrzeb, z których nie potrafią lub nie chcą zrezygnować” (Sochaczewska 1987, s.165).

Czasem „niewłaściwe funkcjonowanie całej rodziny uniemożliwia zaspokajanie podstawowych potrzeb psychospołecznych i biologicznych dziecka (potrzeby miłości i akceptacji), pozbawia go ciepła uczuciowego oraz odbiera mu poczucie bezpieczeństwa i wspólnoty rodzinnej, a tym samym burzy w nim przysłowiowy spokój i ład wewnętrzny” (Łobocki 1989, s.46).

## **6.8. Słaba więź rodzinna**

„Nie ma w życiu lepszej okazji do powstania najpiękniejszego rodzaju miłości niż powołanie na świat i wychowanie człowieka przez rodziców, jeśli rodzice ci jednak nie potrafią kochać, nie powinni wychowywać - stwierdza Łopatkowa” (Łopatkowa 1992, s.44). „Z braku miłości w rodzinie płynie szereg negatywnych konsekwencji. Liczne badania nad niemowlętami i małymi dziećmi oraz znane studium Harlowa dotyczące młodych szympanów wykazały, że deprivacja uczuciowa w pierwszych miesiącach lub latach życia może stanowić zagrożenie dla fizycznego, umysłowego, emocjonalnego i społecznego rozwoju jednostki” (Hurlock 1985, s.415). Hurlock opisała różne okoliczności, które mogą doprowadzić do deprivacji uczucia miłości. „Utrata trwałego źródła miłości może być wynikiem śmierci jednego lub obojga rodziców albo też skutkiem pozostawiania niemowlęcia lub małego dziecka w zakładzie opiekuńczo-wychowawczym.

Czasami nawet gdy dziecko przebywa ze swymi rodzicami, może być pozbawione miłości z powodu odrzucenia przez nich, ignorowania lub niewłaściwego traktowania, albo też dlatego, że rodzice są zdania, iż <<psuje się>> dziecko, gdy okazuje się mu swą miłość” (Hurlock 1985, s.414).

W rodzinach, w których zabrakło relacji miłości wytwarzają się mechanizmy obronne, wzrasta obojętność uczuciowa lub rodzi się agresja. Zanik uczuć wyższych, empatii, wrażliwości na drugiego człowieka, negacja uczucia miłości skutkuje pojawieniem się wśród dzieci i młodzieży zachowań zaburzonych i aspołecznych.

„Dziecko, które zareagowało lękiem i agresją na niedostateczną lub ambiwalentną miłość matczyną uruchamia mechanizmy obronne mające zapobiec na przyszłość tego rodzaju sytuacji wywołującej frustrację, w następstwie czego staje się niezdolne do odwzajemnienia prawdziwej miłości” (Parsons 1972, s.377). „Ponieważ podłożem przykrych przeżyć psychicznych jest

niezaspokojona miłość do rodziców (dzieci te czują się odrzucone) wobec tego występuje negacja uczucia miłości” (Urban 1979, s.25). Badania przeprowadzone na dzieciach z domu dziecka wykazały, iż „dzieci zabrane z rodzinnego domu często są pozbawione możliwości uformowania trwałych, pozytywnych więzi” (Hollin i in., 2004,s.35).

„Złe i buntownicze zachowania dzieci, a także wiele zaburzeń emocjonalnych ma swe źródło w tym, że dzieci nie czują się prawdziwie kochane” (Koźmińska, Olszewska 2007, s.34). „Frustracja potrzeby zależności i miłości we wczesnym okresie życia przejawiająca się brakiem serdecznej opieki ze strony jednego lub obojga rodziców stanowi stale działający czynnik pobudzający dziecko do wrogości i agresji” (Jordan 2003, s.30; cyt. za: Pytką 2000) oraz (Parsons, 1972, s.376). Początkowo wrogie zachowania skierowane są przeciwko rodzicom, później także przeciw innym osobom. Poza wrogimi zachowaniami pojawiają się także zachowania destrukcyjno-antagonistyczne. „Konkretnie, są to różnorodne formy zachowań, które są sprzeczne z przyjętymi normami społeczno-obyczajowymi, ze szkolnym regulaminem i porządkiem, a więc: podejrzliwość, szkodenie innym, niszczenie przedmiotów, awantury i bójki, gwałtowne wybuchy gniewu” (Urban 1979, s.25). „Nieczułe, pozbawione miłości otoczenie powoduje przeważnie u dziecka uformowanie schematu cechującego się wrogością oraz skryptów społecznych, które tworzą wizję świata jako miejsca nieprzyjaznego” (Hollin i in. 2004, s.47). „Bez zdrowych, opartych na miłości rozmów z rodzicami, dziecko reaguje na ich słowa lub polecenia wrogością i złością, a kary fizyczne jego bunt jeszcze potęgują” (Koźmińska, Olszewska 2007, s.40).

„Dziecko pozbawione miłości nie potrafi współżyć z ludźmi” (Hurlock 1985, s. 416). „Reaguje negatywnie na podejmowane inicjatywy ze strony otoczenia, przejawia wrogość, nie potrafi współdziałać” (Hurlock 1985, s.416). „Nic dziwnego, że większość dzieci przestępczych to dzieci odrzucone przez rodziców, nie darzone przez nich miłością” (Zaborowski 1972, s.101). „Znaczenie właściwych postaw rodziców wobec potrzeb psychiczno-uczuciowych dziecka najlepiej okazuje się w sytuacjach konfliktowych młodzieży z szerszą zbiorowością. Jak wykazują badania socjologiczne i psychologiczne, niezaspokojony głód uczuciowy dziecka daje znać w okresie późniejszym w formie nieprzystosowania społecznego do zbiorowości” (Jacher 2001, s.23; cyt.za Kryczka 1968). „Narastające problemy, którym towarzyszą kłopoty socjalne, brak poczucia bezpieczeństwa i miłości ze strony rodziców oraz brak zainteresowania i wsparcia kogokolwiek z dorosłych prowadzą do zaburzeń i dysfunkcji rozwoju społecznego dziecka” (Jordan 2003, s.23)

Brak okazywanej miłości, brak wzajemnej troski oraz wystarczającej ilości czasu przeznaczanego na życie rodzinne, skutkuje słabnącą więzią pomiędzy wszystkimi członkami

rodziny. „Podstawowym błędem wychowania w dziedzinie uczuciowej jest brak więzi z dorastającym dzieckiem, dopuszczenie do sytuacji, w której dziecko nie ma świadomości, że jest w swym domu rodzinnym kochane i - to nie to samo – lubiane” (Sujak 1987, s.210). Kontakt z dzieckiem w takich rodzinach ogranicza się głównie do stosowania wobec niego reprimend i poleceń. Brakuje czasu na spokojną rozmowę i autentyczny kontakt. „Gdy w atmosferze domowej przeważają uwagi krytyczne, kary, wyrazy niezadowolenia i narzekanie na trudności, jakie sprawia dziecko, traci ono poczucie swej wartości i sądzi, że jest dla rodziców ciężarem, i to ledwie tolerowanym” (Sujak 1987, s.210). W efekcie oddala się ono od rodziców i zaczyna szukać innych znaczących osób, które zaspokoją jego emocjonalne i psychiczne potrzeby. Dziecko „potrzebuje wyrazów uznania, pochwał mimo niepowodzeń, wyrazów serdeczności i rychłego przebaczenia wykroczeń” (Sujak 1987, s. 210). Krytyka i dystans ich nie zaspokoja.

Ponadto brak odpowiednich więzi w relacjach rodzinnych powoduje jeszcze jedną prawidłowość, wraz ze słabnącą więzią - słabną oddziaływania wychowawcze rodziców. „Trudności wychowawcze spotykane są nierzadko u dzieci pozamałżeńskich i dzieci, które rodzą się w małżeństwie wbrew woli rodziców” (Łobocki 1989, s.43). „W niełatwej sytuacji życiowej znajdują się też dzieci wychowywane przez jakiś czas przez coraz to inne osoby, np. rodziców matki, a następnie rodziców ojca lub innych krewnych” (Łobocki 1989, s.45). Następuje wówczas osłabienie więzi emocjonalnej pomiędzy rodzicami, a dzieckiem. „Zerwanie więzi emocjonalnej między nimi odbija się (...) na całym późniejszym rozwoju osobowości dziecka i wyciska na nim niezatarte piętno. Pociąga ono za sobą typowe i następujące po sobie reakcje: protestu, rozpacz i wyobcowania lub zobojętnienia. Dziecko staje się nadwrażliwe i nierzadko przewrażliwione; cechuje go brak zaufania do innych ludzi; niezdolne jest też do odwzajemnienia okazywanej mu serdeczności; czuje się zatrwożone i nieszczęśliwe” (Łobocki 1989, s. 44).

## **6.9. Niewłaściwa atmosfera domu rodzinnego**

Skuteczność socjalizacji jest uwarunkowana specyfiką środowiska rodzinnego, w jakim rozwija się dziecko. „Rodzina jako pierwsza i podstawowa instytucja wychowawcza kształtuje przecież trzon osobowości dziecka i w wielu przypadkach przesądza o treści i kierunku jego rozwoju społecznego” (Zaborowski 1972, s.9). Są rodziny, które tworzą klimat sprzyjający prawidłowemu rozwojowi dziecka, są również takie, które wpływają w negatywny sposób na rozwój całej jego osobowości. Niewłaściwa atmosfera panująca w domu skutkuje

problemami szkolnymi, gdyż „nie sprzyja powodzeniu szkolnemu atmosfera nerwowości, ciągłego pośpiechu, chaosu i nieporządku” (Filipczuk 1985, s.51). Nie sprzyja szybkie tempo życia oraz przedkładanie pracy zawodowej, czy innych obowiązków nad autentyczny, bliski kontakt z dzieckiem. „Dziecko, w którego domu panuje atmosfera przykra, konfliktowa, pełna napięcia, któremu rodzina nie zapewnia poczucia bezpieczeństwa, ma duże trudności w osiągnięciu pozytywnych wyników w nauce” (Filipczuk 1985, s.46). Głównym tego powodem jest fakt, „iż cała jego energia psychiczna jest skierowana na przeżycia związane z sytuacją w domu” (Filipczuk, 1985, s.46).

Trempała w następujący sposób opisuje klimat rodziny niewydolnej wychowawczo:

„W domu panowała nerwowa atmosfera, kłótnie, lęk o dzień jutrzejszy, życie z dnia na dzień, dzieci czuły się w domu niepewnie i często obwiniały siebie za zaistniałą sytuację, z czasem przyjmowały postawę bierną wobec nauki szkolnej, wobec innych podstawowych obowiązków domowych oraz nie okazywały szacunku rodzicom” (Trempała 2005, s.90).

Rodzice pochłonięci konfliktami nie są w stanie skutecznie wypełniać swej rodzicielskiej roli, zaniedbują dziecko, nie poświęcają mu należytej uwagi. Dzieci dorastające w konfliktowej atmosferze mają problem z przystosowaniem się do życia szkolnego, gdyż wzorce zaburzonych zachowań zaczerpnięte z domu przenoszą do środowiska szkolnego (m.in. agresywny sposób rozwiązywania konfliktów).

## **6.10. Obecność patologii i przemocy w rodzinie**

*„Rodzina w każdych warunkach, nawet najtrudniejszych, może dawać poczucie szczęścia, ciepła, ludzkiej godności i szlachetności, ale może również być nawet w warunkach najkorzystniejszych - środowiskiem konfliktów, rozdarcia, samotności i bólu” (Arendarczyk 2010, s.62; cyt.za: Kocik 2002).*

„Przejawy patologii najczęściej powodujące dysfunkcję rodziny to: przestępczość, alkoholizm, narkomania, zachowania autodestrukcyjne, dewiacyjne zachowania seksualne, zaburzenia psychiczne, obłożna choroba fizyczna lub kalectwo” (Banach, Matejek 1997, s. 88). „Patologia życia rodzinnego jest jedną z kategorii patologii społecznej, którą - używając zwrotu A. Podgóreckiego - można określić jako <<negatywną kategorię zjawisk społecznych>>” (Podgórecki, 1969). „W rodzinie dziecko może być narażone na: fizyczne znęcanie się, molestowanie seksualne, werbalne znęcanie się, emocjonalne znęcanie się,

długotrwałe zaniedbywanie i niezaspokajanie potrzeb (w sferze fizycznej, emocjonalnej, edukacyjnej i moralnej), bycie świadkiem znęcania się nad innymi członkami rodziny, bycie świadkiem przemocy i niszczenia dóbr materialnych, bycie wielokrotną ofiarą” (Hollin i in., 2004, s.28). „Dzieci bywają zaniedbywane, porzucane, nieraz maltretowane” (Obuchowska 2003, s.58). „Sprawcy przemocy używają wielu działań w celu sprawowania kontroli nad partnerem, włączając w to zastraszanie, izolację społeczną, psychologiczne znęcanie” (Brańka, Szymański 1998, s.15).

„Przemoc w rodzinie można zdefiniować jako używanie siły fizycznej wobec innej osoby lub innych osób” (Giddens 2005, s.214). „Rodzina stosująca przemoc nie jest w stanie spełnić funkcji socjalizującej wobec dzieci, przeciwnie, dostarcza im patologicznych wzorców zachowań” (Kliś 2001, s.249). „Ludzie wychowywani w atmosferze przemocy - niezależnie od form manifestowania się jej - mają podstawowe braki socjalizacyjne, a także zaburzenia związane z poczuciem własnej tożsamości, utrudniające im właściwe funkcjonowanie w społeczeństwie” (Brańka, Szymański 1998 s.123). „Zaburzone relacje (...) mogą mieć negatywny wpływ na formowanie się młodych ludzi kompetencji prospołecznych (np. empatia, zaufanie, zachowania się w sytuacjach konfliktowych), co bezpośrednio zwiększa prawdopodobieństwo zachowań przemocowych” (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s.143).

Patologiczne środowisko rodzinne wpływa negatywnie także na cechy osobowe dziecka. „Bezpośrednią reakcją dziecka na doznawane krzywdy jest wzrost agresji, niska samoocena, labilność emocjonalna, nieumiejętność wchodzenia w reakcje interpersonalne oraz wrogość w stosunku do otoczenia, przy jednoczesnym przywiązaniu do swych opiekunów - sprawców przemocy” (Brańka, Szymański 1998, s.121). „Bycie świadkiem przemocy w rodzinie wywołuje następujące skutki: zaburzenia zachowania i uzewnętrzniania problemów osobistych, agresywne zachowanie, niski poziom samokontroli, depresja, słaba umiejętność rozwiązywania problemów, zespół stresu pourazowego, problemy psychiczne” (Hollin i in., 2004, s.32).

Przemoc rodzi przemoc - według teorii Reissa” (Brańka, Szymański, 1998, s.124; cyt.za: J. Gromska 1981). „Najbardziej tragiczny jest fakt, iż skutki przemocy wobec dzieci mają charakter wielopokoleniowy” (Brańka, Szymański 1998, s.124; cyt.za: Gromska 1981), „Wymierzanie kar fizycznych jest elementem cyklicznym wzorca powtarzającego się w kolejnych generacjach” (Hollin i in., 2004, s.29). „Dotychczasowe wyniki badań z dużą zgodnością potwierdzają wpływ stosowania przemocy i agresji przez rodziców w stosunku do swoich dzieci na prawdopodobieństwo stosowania przemocy w przyszłości przez ich dzieci” (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s.143; cyt.za: Smith, Thronberry 1995).

„Stwierdzono, że zarówno czas trwania, jak i intensywność stosowanej przemocy ze strony rodziców powodują podwyższony stopień ryzyka u młodocianych (Ostrowska, Surzykiewicz 2005,s.143). „Marginalizacja młodzieży z rodzin dotkniętych deficytami socjalnymi, kulturowymi i edukacyjnymi utrwala i stygmatyzuje w nieletnich poczucie niższości i akceptację, a często identyfikację z modelami zachowań dewiacyjnych” (Jordan 2003, s.22). „Stwierdzone w rodzinach wychowanków takie zjawiska patologii społecznej jak alkoholizm i przestępczość, uruchamiają mechanizmy identyfikacji oraz naśladowania w tych przypadkach zachowań dewiacyjnych” (Badora, Marzec 2001,s.267).

### **6.10.1. Konflikty rodzinne**

Życiu rodzinnemu nie sprzyjają „konflikty między rodzicami powodujące ustawiczną niepewność sytuacji” (Konopnicki 1971, s.116). Dziecko w takiej rodzinie nie wie, co za chwilę może się wydarzyć, traci poczucie bezpieczeństwa, oswaja się z agresją, traci wrodzoną wrażliwość. „Konflikty te wybuchają z łada powodu, a czasem i bez powodu, kończą się czasem tak samo bez powodu, a jedynym ich widomym skutkiem jest zaburzenie w zachowaniu się dziecka” (Konopnicki 1971, s.116). Nie sprzyja prawidłowemu rozwojowi dziecka także „atmosfera pozornie spokojna, na zewnątrz poprawna, ale pełna napięć, „stresów" i obcości” (Konopnicki 1971, s.117). Dramatyczne w skutkach może być również wciąganie dziecka do rodzinnych kłótni i sporów. „Niewłaściwy klimat uczuciowy i czynniki patologiczne w strukturze rodziny oraz w stosunkach między jej członkami stanowią jedną z przyczyn, nierzadko główną, zaburzeń w zachowaniu dziecka” (Ziemska 1969,s.39). „Nie można pominąć również psychologicznego podłoża wielu konfliktów małżeńskich: <<trudny>> charakter jednego ze współmałżonków lub obojga, nerwowość, choroba psychiczna, alkoholizm, niezaradność w sprawach rodzinnych - to wszystko może być zarzewiem konfliktów” (Tyszką 1979, s.229). „Takie negatywne czynniki środowiskowo-wychowawcze, jak napięcie nerwowe panujące w rodzinie, konflikty między rodzicami i dziećmi, brutalne kary, agresywna postawa rodziców wobec dziecka, nadmiernie surowe oraz niekonsekwentne wychowanie bywają wymieniane przez różnych badaczy jako podstawowe przyczyny zarówno zachowań agresywnych, a nawet przestępczości nieletnich, jak i postawy lękowej oraz obojętności uczuciowej dziecka” (Spionek 1975, s. 54).

### **6.10.2. Niski poziom kultury osobistej**

„Przyczyną trudności wychowawczych dzieci i młodzieży bardziej niebezpieczną niż niekorzystne warunki materialne rodziny jest sytuacja życiowa, jaka w niej panuje” (Łobocki 1989, s.42). Na niekorzystną wychowawczą sytuację składa się „niski poziom kultury życia codziennego” (Sack, Syrnyk 2006, s.465), w tym „niski poziom intelektualny i moralny” (Konopnicki 1971, s.117) wszystkich jej członków. Wzajemne, nieprzyjazne odnoszenie się do siebie, brak szacunku wyrażany przy każdej nadarzającej się okazji, brak kultury słowa, częste kłótnie, wzajemne oskarżenia oraz przemoc fizyczna - tworzą klimat niesprzyjający rozwojowi społecznemu dziecka. „Aby mógł zaistnieć pożądaný społecznie, trwały stosunek wychowawczy rodziców i dzieci, trzeba przede wszystkim wysokiego poziomu duchowego” (Znaniński 2001, s.67).

### **6.10.3. Agresja w relacjach rodzinnych**

Negatywnym zjawiskiem występującym w relacjach rodzinnych, mającym wpływ na deficyty w zakresie rozwoju kompetencji społecznych, są zachowania nasycone agresją i przemocą. Dzieci wychowujące się w rodzinach stosujących przemoc i agresję jako sposób na rozwiązywanie konfliktów – same zachowują się w sposób agresywny w stosunku do osób ze swojego otoczenia. „Agresywne otoczenie dostarcza dziecku wzory zachowania oraz uczy sposobów wykorzystywania agresji” (Brańka, Szymański 1998, s.122). Dzieci pochodzące z domów dotkniętych przemocą i agresją popadają w liczne konflikty z rówieśnikami i nauczycielami. „Gdy raz i drugi agresywne zachowanie odniesie pożądaný skutek, pozwoli na zdobycie jakiegoś upragnionego przedmiotu, a może i podziwu rówieśników - będzie powtarzane. Emocje zuchwałości będą się nasilały. Okrucieństwo może stać się popisem przed innymi i samym sobą” (Obuchowska 2000, s.58). „Ci młodociani, którzy w dzieciństwie byli świadkami agresywnych rozwiązań sytuacji konfliktowych, wykazują nie tylko zdecydowanie częściej postawy popierające stosowanie przemocy, lecz także zdecydowanie częściej oczekują ze strony innych wrogiego czy wręcz agresywnego nastawienia” (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s.144).

### **6.10.4. Przestępczość rodziców**

Jednym z czynników korelującym z pojawieniem się niewłaściwych, zaburzonych zachowań uczniów jest przestępczość ich rodziców. Potwierdzają to, przeprowadzone w tym zakresie, liczne badania naukowe: „Ważnym czynnikiem, potwierdzonym w wielu badaniach na tym obszarze, pozwalającym na prognozowanie zachowań przemocowych czy przestępczych u młodocianych, okazuje się przestępczość rodziców” (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s.142).

Zachowania przestępcze rodzą się w rodzinach niewydolnych wychowawczo, w których brakuje stabilnych, akceptowanych społecznie zasad i norm postępowania. Młodzież dorastająca w takich warunkach nie potrafi przystosować się do życia w szkolnej zbiorowości, łamiąc zasady tam obowiązujące.

#### **6.10.5. Przewlekłe choroby rodziców i alkoholizm**

„Do czynników mogących sprzyjać nieprzystosowaniu społecznemu uczniów zostały zaliczone także choroby przewlekłe rodziców” (Łobocki 1989, s. 53; por. Wójcik 1984; Havers 1981). „Sytuację życiową dziecka w rodzinie pogarsza z reguły choroba lub śmierć jednego z jej członków. Wydarzenie to może wpłynąć na wyobraźnię dziecka w takim stopniu, że nie jest ono w stanie należycie koncentrować się podczas lekcji lub zajęć pozalekcyjnych. Niekorzystny wpływ na zachowanie dziecka ma nie tylko ciężka choroba matki lub ojca, lecz także długotrwała choroba brata lub siostry” (Łobocki 1989, s.43).

Kolejnym „ważnym czynnikiem oddziałującym negatywnie na atmosferę wychowawczą rodzin (...) uznany został alkoholizm jednego lub obojga rodziców” (Maroszek, 1965, s. 347). „Jeśli ojciec wraca do domu w stanie nietrzeźwym, jeśli krzyczy i awanturuje się, jeśli gniewa się na dziecko bez uzasadnionej przyczyny, to czy można się dziwić, że jest ono niespokojne, nadpobudliwe, że nie może skupić się na lekcjach?” (Filipczuk 1985, s.47). „Atmosferę tę zaburzają nie tylko konflikty między rodzicami, nie tylko kłótnie i awantury spowodowane zwłaszcza przez alkoholizm, lecz także inne czynniki o szkodliwości mniej może jaskrawej, mniej rzucającej się w oczy, trudniej uchwytniej dla otoczenia i dla samej rodziny” (Filipczuk 1985, s.51). „W rodzinie dotkniętej alkoholizmem efektem tego jest zwykle ograniczenie rozwoju osobowości i rozbudowanie mechanizmów obronnych” (Arendarczyk 2010, s.63/64; cyt.za: Brown 1999). „Największym niebezpieczeństwem dorastania w rodzinie z problemem uzależnień jest fakt, że członkowie rodziny uzależniają się od swoich ról, co prowadzi do powielania zachowań wyniesionych z dzieciństwa oraz funkcjonowanie w dziecięcych rolach w dorosłym życiu” (Arendarczyk 2010, s.65; cyt.za: Wegscheidcr-Cruse 2000).

#### **6.11. Brak obecności obojga rodziców**

„Spośród różnych czynników, które - zdaniem większości autorów polskich badających nieletnich i młodocianych przestępców - wpływają na niewłaściwe wywiązywanie się rodziny z jej funkcji wychowawczej, na plan pierwszy wysunięto niepełny skład osobowy rodziny” (Maroszek 1965, s. 347).



Przyczyn niepełnej struktury rodziny może być kilka. Częściowa lub całkowita utrata rodzica może nastąpić na skutek separacji lub rozvodu, a także z powodu śmierci jednego z rodziców. „W ocenie Łobockiego niekorzystna wychowawczo sytuacja powstaje w momencie, kiedy dziecko wychowywane jest przez samotną matkę, a także gdy przeżywa ono wczesną utratę jednego lub dwojga rodziców” (Łobocki 1989, s.5; por. Wójcik 1984; Havers 1981). Przyczyną niepełnego składu rodzinnego może być także nieobecność rodziców lub rodzica z powodu podjęcia wyjazdowej pracy zarobkowej lub pracy na kilku etatach. „Konieczność podjęcia pracy zarobkowej przez oboje rodziców, przyczynia się do poważnego osłabienia opiekuńczej i wychowawczej roli rodziny” (Maroszek 1965, s.347).

Brak obecności rodziców może wynikać czasem z powierzenia opieki nad dzieckiem - dziadkom. „Długotrwałe zamieszkiwanie dzieci z dziadkami bardzo często ze względu na ich podeszły wiek, stan zdrowia, nieumiejętności wychowawcze czy nawet próby kompensowania nieobecności rodziców (uleganie zachciankom, nadopiekuńczość) bywa niekorzystne z wychowawczego punktu widzenia” (Danielewicz 2005, s. 139).

Przyczyną braku autentycznego kontaktu dziecka z matką lub ojcem - czego następstwem są między innymi zaniedbania w sferze wychowawczej - jest przeciążenie obowiązkami domowymi jednego z rodziców, co ma miejsce w rodzinach rozbitych. Na osobach samotnie wychowujących dziecko spoczywa „cała odpowiedzialność za zapewnienie dzieciom odpowiedniej opieki, organizację nauki, rozwiązywanie problemów, przezwyciężanie trudności wychowawczych” (Danielewicz 2005, s. 140). „Rodzicom samotnie wychowującym dziecko trudniej też znaleźć czas, który mogliby poświęcić dziecku. Skumulowanie obowiązków wpływa na ograniczenie czasu (lub jego brak), jaki mogą przeznaczyć na bezpośredni kontakt z dziećmi, na wspólny wypoczynek, na pomoc w nauce” (Danielewicz 2005, s.140-141).

„Wyniki ostatnich badań sugerują jednak, że rozbitcie rodziny nie jest jedyną i najważniejszą przyczyną powstawania trudności wychowawczych” (Łobocki 1989, s.47). Czasem rodzina pełna funkcjonuje tak jak niepełna. „Nierzadko pozornie scalona rodzina, która w istocie rzeczy pozbawiona jest głębszych związków uczuciowych, jest de facto jednym z głównych źródeł nieprzystosowania społecznego” (Łobocki 1989, s.47).

Nieobecność, brak, czy też rozłąka z rodzicem lub rodzicami odbija się niekorzystnie na kondycji całej rodziny. Dłuższa nieobecność matki lub ojca, lub też dwojga rodziców może stać się „źródłem nieprzystosowania społecznego dzieci” (Łobocki 1989, s. 44). Nieobecność rodzica działa niekorzystnie nie tylko na dziecko, ale również na małżonków. „Rozłąka jednego z małżonków z rodziną staje się niejednokrotnie przyczyną oziębienia

stosunków między małżonkami, powoduje zakłócenia w procesie socjalizacji dzieci, szczególnie u małych dzieci wywołuje tęsknotę za nieobecnym rodzicem, nerwowość, apatię” (Danielewicz 2005, s. 139; cyt. za: Dyczewski, 1993). Takie uczucia jak: zmęczenie, zdenerwowanie, stres - często pojawiają się często w rodzinach „rozłączonych długookresowo” (Danielewicz 2005, s. 140-141).

Najpełniejszy rozwój dziecko osiąga w rodzinie, w której ma dobrą relację zarówno z matką, jak i z ojcem, oraz w której może obserwować pełne miłości i ciepła relacje zachodzące pomiędzy rodzicami. Brak właściwej, bliskiej więzi pomiędzy dzieckiem i rodzicem, od wczesnych okresów życia, może być szkodliwy dla jego rozwoju. Sprzyjająca rozwojowi dziecka jest sytuacja, w której młody człowiek ma możliwość częstego wchodzenia w interakcje z osobami z bliskiego otoczenia, z osobami dla niego znaczącymi. Brak ciągłości życia rodzinnego, spowodowana między innymi licznymi wyjazdami rodziców wpływa na brak stabilności rodziny. Stabilność rodziny natomiast „jest bardzo ważnym elementem życia rodzinnego, czynnikiem równowagi emocjonalnej i poczucia bezpieczeństwa. Zmienność sytuacji, osób, brak ciągłości, wyjazdy i przyjazdy rodzica lub naprzemienne wyjazdy matek z ojcami destabilizują równowagę życia rodzinnego” (Danielewicz, 2005, s. 143).

## **6.12. Dezorganizacja, dezintegracja, dysfunkcyjność rodziny**

### **6.12.1. Dezorganizacja rodziny**

„Dezorganizację należy rozumieć jako zmniejszanie się wpływu istniejących społecznych norm zachowania na poszczególnych członków grupy” (Tyszka, 1979, s.228; cyt.za: Znaniecki 1958). W innej definicji dezorganizacja to „ograniczenie lub zanik dotychczas wypełnianych funkcji i ról rodzinnych między rodzeństwem, obowiązków małżonków wobec siebie i dzieci, a także dzieci wobec rodziców” (Gramlewicz B., Gramlewicz M. 2007, s. 65).

Istnieje wiele przyczyn dezorganizacji życia rodzinnego:

„W oparciu o literaturę socjologiczną można podać następujące zasadnicze przyczyny dezorganizacji rodziny i rozwodów we współczesnych społeczeństwach: postępujące procesy industrializacji i urbanizacji oraz wynikające stąd liczne społeczne skutki (Charczew, Sołowjow1970); oderwanie warsztatu pracy od rodziny i podejmowanie przez kobiety pracy poza domem (skutek industrializacji); rozwój społeczności miejskiej - szczególnie zaś środowisk wielkomiejskich sprzyjających anonimowości jednostek i rodziny (skutek industrializacji i urbanizacji); wzrost wszelkich rodzajów ruchliwości społecznej (skutki industrializacji,

a w krajach socjalistycznych - również przeobrażeń ustrojowych); zmniejszanie się liczby dzieci w rodzinie (pośrednio skutki industrializacji i urbanizacji oraz postępów wiedzy i oświaty); rozwój usług zastępujących rodzinę w świadczeniach na rzecz jednostki; zmniejszanie się znaczenia niektórych funkcji rodziny; wygasanie starych tradycji obyczajowych połączone z liberalizacją postaw wobec rozwodu; zdrady małżeńskie i podejrzenia o zdrady (liczba zdrad małżeńskich wzrasta w społeczeństwach przemysłowych); alkoholizm i narkomania; rozczarowanie w małżeństwie - niespełnienie oczekiwań współmałżonka, niezgodność charakterów czy uporczywa niezgodność koncepcji życia rodzinnego oraz poglądów ogólnych; dezorganizacja w zakresie pracy (np. brak stałych źródeł utrzymania - zjawisko częściej występujące w krajach kapitalistycznych); choroba jednego z małżonków (choroby psychosomatyczne, nerwice, psychozy i charakteropatie)” (Tyszka 1979, s.230-231).

W następstwie dezorganizacji rodziny pojawia się wiele negatywnych skutków:

„W wypadku dezorganizacji obserwujemy rozkład stosunków i związków między ludźmi. Środki społecznej kontrola przestają działać. Grupy i jednostki wyłamują się spod istniejących praw i norm. Rozpadają się grupy, źle funkcjonują instytucje, dezaktualizują się istniejące role społeczne. Obserwuje się dezintegrację społeczną oraz rozpad wzorów osobowych. Rozpadają się więc plany życiowe, nikną dotychczasowe zainteresowania, zmienia się treść poczuć moralnych, ginie intelektualna podstawa refleksji kontrolującej emocje” (Tyszka, 1979, s.228; cyt.za: Czapów,1962).

Dezorganizacja życia rodzinnego odbija się niekorzystnie psychice dziecka. „W ujęciu Szczepańskiego rodzina zdeorganizowana przestaje spełniać swoje zadania i swoje funkcje w ramach szerszych zbiorowości i w ramach społeczeństwa globalnego, zanikają jej funkcje socjalizacyjne, a przede wszystkim wychowawcze, natomiast dzieci z rodzin zdeorganizowanych łatwo ulegają wykołajeniu i wchodzą na drogę przestępczą” (Wagner 2001, s.209; cyt.za: Szczepański, 1993).

### **6.12.2. Dezintegracja życia rodzinnego**

„Najbardziej wymowną przyczyną trudności wychowawczych w rodzinie jest bez wątpienia dezintegracja życia rodzinnego. Przejawia się ona w niezgodnym (konfliktowym) współżyciu rodziców, wybuchowym i nieopanowanym ich zachowaniu, a więc w niemal ciągłych niesnaskach i awanturach” (Łobocki 1989, s.45). „Przykrym i nie zawsze uzasadnionym epilogiem dezintegracji życia rodzinnego jest faktyczne i formalne rozbitcie rodziny przez rozwód lub separację rodziców” (Łobocki 1989, s.46; por. Izdebska, 1975). „Skrajne nieprzystosowanie małżeńskie może także powodować rozkład życia rodzinnego nie prowadzący do formalnego rozwodu - nigdy lub przynajmniej dłuższy okres czasu” (Tyszka 1979, s.225). „W rodzinie zdeorganizowanej z przyczyn ekonomicznych,

gospodarstwo domowe ulega rozpadowi, postawy małżonków stają się antagonistyczne, miejsce przyjaźni, miłości, pomocy, zajmują uczucia niechęci, nienawiści, a miejsce działań pomocowych i przyjaznych zajmują działania wzajemnie sobie szkodzące” (Wagner 2001, s.209; cyt.za: Szczepański 1993).

### **6.12.3. Dysfunkcyjność rodziny**

„Jeśli funkcje i role rodzinne nie są wypełniane w sposób zadowalający, można mówić o dysfunkcjonalności rodziny” (Wysocka 2007, s.160). „Dysfunkcyjność rodzinna może wynikać z przejawów patologii społecznej, jak: przestępczość, pasożytnictwo społeczne, prostytutka, alkoholizm, narkomania, choroba psychiczna, lecz może także wynikać z innych właściwości rodziny jako małej grupy społecznej” (Syrek 1986, s.110).

„Proces socjalizacji potomstwa dokonujący się w dysfunkcjonalnych rodzinach może sprzyjać kształtowaniu się niepożądanych postaw społecznych młodzieży, zagrażających jej pomyślnemu rozwojowi osobistemu” (Jordan, 2003, s.5).

## **7. Charakterystyka korzystnej sytuacji rodzinnej z punktu widzenia rozwoju społecznego uczniów**

Dom rodzinny powinien być miejscem dającym poczucie bezpieczeństwa, miejscem w którym młody człowiek czuje się bezpieczny, do którego chętnie wraca, w którym czuje się akceptowany, doceniany i kochany. Rodzina powinna umacniać, podbudowywać, uczyć odpowiedzialnych zachowań, uczyć wzajemnej troski, wdrażać do obowiązkowości, do kształtowania szeregu niezbędnych kompetencji przydatnych w dorosłym życiu. W rodzinie i poprzez rodzinę powinno się wzrastać. „Dom rodzinny stanowi zatem wartość najwyższą, (...) jest oazą, gniazdem, miejscem bezpiecznym, miejscem pracy, odpoczynku i rozrywki, azylem, schronieniem, ostoją, naturalnym przystankiem życiowym, miejscem, gdzie jestem obdarzony miłością” (Szczurek-Boruta 2001, s.332; cyt.za: Marzec 1997). „Mówiąc językiem Hegla, jest <<królestwem miłości>>, tak jak państwo jest <<królestwem prawa>>” (Adamski 1982, s. 26).

### **7.1. Priorytety rodzinne**

Rodzina na przestrzeni wieków uległa wielkim przeobrażeniom. W relacjach wewnątrzrodzinnych nastąpiło wiele zmian. Dawniej - pomimo nie zawsze harmonijnych relacji rodzinnych - rodzina trwała. Na trwałość rodziny wpływał, między innymi,

pewien rodzaj zależności wszystkich członków rodziny od siebie, a w głównej mierze od ojca, który był głównym żywicielem rodziny. Członków rodziny łączyło - obok większej lub mniejszej więzi - wspólne zamieszkiwanie, wspólne gospodarstwo domowe.

„Dzisiaj w rodzinie mamy się przede wszystkim dobrze czuć, rozwijać osobowość, zyskiwać uznanie i być kochanym” – pisze Kawula (Kawula 2005, s.52). W dzisiejszych czasach dużą wagę poświęca się dobrym relacjom partnerskim, harmonijnemu współżyciu, uczuciom obecnym w rodzinie. „W wielu rodzinach, w kontaktach wzajemnych akcentowane są takie uczucia jak: wzajemna miłość, zrozumienie, pozytywna komunikatywność, przeżywanie satysfakcji i szczęścia z życia małżeńsko-rodzinnego” (Kawula, 2005, s.59; cyt.za: Wilk 2003). Wzrosła także rola dziecka w rodzinie. „Cechą charakterystyczną współczesnej rodziny jest koncentrowanie uwagi na dziecku, zaspokojeniu jego potrzeb, zainteresowań, wspomaganie rozwoju, indywidualnych uzdolnień” (Kawula, 2005, s.59; cyt. za: Wilk 2003). W rodzinach prawidłowo funkcjonujących rodzice dbają o to, aby wszystkie potrzeby ich podopiecznych były zaspokojone. „W normalnie funkcjonujących wychowawczo rodzinach rodzice poświęcają dziecku dużo czasu, troszczą się o jego rozwój i edukację” (Kawula 2005, s.59).

## **7.2. Zasoby rodzinne**

O poziomie i skali kompetencji społecznych wśród dzieci i młodzieży decyduje szereg uwarunkowań rodzinnych nazywanych inaczej zasobami rodzinnymi. „Zasoby mogą być namacalne, jak na przykład pieniądze czy urządzenia, sprzęty, lub bardziej abstrakcyjne, jak poczucie własnej wartości czy wsparcie psychiczne lub duchowe” (Kawula, 2005, s.76; cyt.za: Kawula 2002).

Do zasobów systemu rodzinnego zaliczone zostały:

„cechy psychospołeczne, jak: spójność rodziny, na którą składa się zaufanie, wzajemne docenianie się, wsparcie, integracja i poszanowanie indywidualności; adaptacyjność, czyli zdolność rodziny do przezwycięzania przeszkód; organizację rodziny: zgodność, jasność i konsekwencje w zakresie obowiązujących ról i reguł, wspólne przywództwo rodziców, jasne granice rodzinne i pokoleniowe; umiejętność porozumiewania się: jasność, bezpośredniość przekazów informacji (kompetencje komunikacyjne); wytrzymałość rodziny: poczucie kontroli nad wydarzeniami, aktywne nastawienie do sytuacji trudnej i przekonanie, że zmiana przyniesie dobre skutki; ilość i forma czasu spędzonego razem przez rodzinę, które są wskaźnikami integracji i stabilności rodziny; zdolność rodziny do wykorzystywania zasobów indywidualnych do radzenia sobie w sposób konstruktywny z napięciami, wspierania rodziny oraz rozwiązywania problemów, jakie przed nią stoją” (Kawula 2005, s.76).

Na podstawie badań przeprowadzonych na nieletnich wyróżniono szereg zasobów rodzinnych, które korelowały z lepszymi, prospołecznymi zachowaniami młodzieży:

„rodzina pełna, (...), nieletni mieszka z rodzicami, rodzice badanego żyją, warunki domowe dobre i bardzo dobre, w domu na każdy pokój przypada do dwóch osób, badanym opiekują się oboje rodzice, rodzice nie piją alkoholu lub piją go okazjonalnie, nikt z członków rodziny nie był karany sądownie, nieletni nie pije alkoholu, badany ma jedno lub dwoje rodzeństwa, badany jest uczniem szkoły podstawowej, zawodowej, średniej lub pracuje, badany nie powtarzał klasy” (Stelmach 2001, s.163).

Kawula wyróżnił zasoby osobiste członków rodziny, które mogą przyczyniać się do rozwoju niektórych kompetencji społecznych, a dokładnie do umiejętności opanowywania kryzysów rodzinnych. W tej grupie znalazły się: „inteligencja, która wzbogaca świadomość i pojmowanie wymagań; wiedza i umiejętności; cechy osobowości, na przykład poczucie humoru; stan zdrowia fizycznego; poczucie kontroli nad własnym życiem; poczucie własnej wartości, empatia”, z czego za najistotniejsze zostało uznane: „poczucie wartości i poczucie kontroli” (Kawula 2005, s.76).

### **7.3. Rozwój wszystkich członków rodziny**

Współczesna tendencja do koncentrowania życia rodzinnego wokół dziecka, wokół jego spraw i problemów oraz skupianie uwagi na jego rozwoju ma swoje uzasadnienie. Nie mniej ważny jednak jest rozwój wszystkich członków rodziny, zgodnie ze stwierdzeniem, iż „rezygnacja rodziców z rozwoju własnej osobowości jest klęską dla rozwoju dziecka” (Zabłocki, 2008, s.53) Aby móc pozytywnie oddziaływać na dziecko niezbędny jest rozwój własnej osobowości, własnych umiejętności, wiedzy i kompetencji.

### **7.4. Charakterystyka dobrych relacji pomiędzy rodzicami i dziećmi**

Dobre relacje wewnątrzrodzinne tworzą się w rodzinach, w których rodzice i dzieci posiadają pewne, specyficzne cechy osobowości. Badania dowodzą, iż jedna grupa rodziców posiada lepszy i skuteczniejszy wpływ wychowawczy na swoje dzieci niż inna grupa. „Rodzice tej grupy charakteryzują się takimi cechami jak: czułość, szczerość, wyrozumiałość, ofiarność” (Biskup-Nowak 1997, s. 81). Na kształtowanie się dobrych relacji rodzinnych wpływa szereg komponentów, do których zaliczono, między innymi, „brak konfliktów czy napięć, wzajemną akceptację, zrozumienie oraz obustronną satysfakcję” (Grabowska 1989, s.358). „Umiejętność pokojowego współistnienia może nam pomóc

stworzyć odpowiednią atmosferę życia rodzinnego i dzięki temu bezpośrednio wpływać na nasze dzieci” (Rumpf 2003, s. 20). Dobre relacje rodzinne sprzyjają kształtowaniu się u dzieci wielu kompetencji społecznych przydatnych w późniejszym życiu.

#### **7.4.1. Relacja rodzice – dzieci oparta na miłości**

Nie ma lepszej relacji pomiędzy rodzicem i dzieckiem niż relacja oparta na prawdziwej miłości. „Dziecko, gdy jest oczekiwane, samym swym pojawieniem się budzi radość rodziców, a radość rodzi akceptację, ciepło, życzliwość, cierpliwość, tolerancję” (Ziemska 1969, s.35), czyli to wszystko, co składa się na kochający stosunek do dziecka. Kochający rodzice wspierają dziecko, towarzyszą mu w różnych momentach życia, prowadzą i wychowują, zaspakajają jego emocjonalne i psychiczne potrzeby. W kochających się rodzinach: „rodzice stwarzają dziecku ciepły klimat miłości i poświęcają mu wiele uwagi. Starają się pomóc dziecku w ważnych dla niego sprawach, ale nie przejawiają przy tym postawy świadczącej o nadmiernej ingerencji. Matki i ojcowie starają się przekonać dziecko, stosując metodę perswazji i unikają karania, co nie oznacza jednak, że w ogóle nie używają kar” (Jordan 2003, s.100). „Od postaw ojców i matek zależy, czy dzieci czują się w rodzinie wartościowe i kochane czy bezwartościowe i odrzucone” (Jordan 2003, s.21). „Miłość macierzyńska jest bezwarunkowa, wszechobecna, wszechogarniająca i nieustająca, zaś miłość ojcowska jest warunkowa, wymagająca, krytyczna (oceniająca) i zanikająca, co stanowi stan naturalny” (Wysocka 2007, s. 160). „Miłość rodzicielska powinna być mądra i dobra” (Maciaszkowa 1980, s.35), „powinna być ona rozumna i wymagająca zarazem” (Maciaszkowa 1980, s.43). „Rozumna miłość rodzicielska mieści w sobie odmowę, zakaz, sprzeciw” (Maciaszkowa 1980, s. 43). Miłość rodzicielska powinna stymulować dziecko do rozwoju i samodzielności, ale także stawiać pewne granice. Postawa rodzicielska, wypływająca z miłości tworzy klimat sprzyjający rozwojowi dziecka. „Uczuciowe zaangażowanie rodziców, ich pragnienie wspierania rozwoju dziecka, ich zachwyt nad jego umiejętnościami - powodują, że dziecko rozkwita nie tylko uczuciowo, ale rozwijają się też wszystkie jego funkcje psychiczne, które mają znaczenie dla uczenia się” (Obuchowska 2003, s. 55). „Chętnie i lepiej uczy się dziecko, które czuje się w domu potrzebne i kochane, które jest traktowane życzliwie, poważnie i konsekwentnie” (Filipczuk 1985, s.52). Obdarzanie dziecka miłością „sprzyja prawdziwemu rozwojowi osobowości i stwarza poczucie bezpieczeństwa (Jordan, 2003, s.98; cyt.za: Łobocki 1989). Ludzie, którym od najwcześniejszego dzieciństwa okazywano uczucie i dawano emocjonalne oparcie, naśladują życzliwą postawę swoich rodziców” (Mikołowska - Olejniczak 2003, s.85). Kochający rodzice są dla dziecka punktem odniesienia, wzorem i prawdziwym autorytetem.

#### **7.4.2. Relacja rodzice – dzieci oparta na demokratycznych zasadach**

Postawy demokratyczne rodziców sprzyjają kształtowaniu się szeregu kompetencji społecznych wśród dzieci. Podstawą tego wychowania jest: stanowczość, opanowanie, dojrzałość i konsekwencja. Rodzice są dla dziecka rzeczywistym autorytetem. Wprowadzają w życie pewne zasady, tłumacząc zasadność wprowadzanych reguł, „są gotowi do podawania wyjaśnień i uzasadnień przekazywanych wymagań czy kar, a więc mają tendencję do oparcia dyscypliny na wzajemnych ustaleniach i na racjonalnych podstawach” (Ziemska 1969, s.73).

W rodzinie kierującej się demokratycznymi zasadami rodzice pełnią funkcje opiekuńczą, wspierającą i doradczą. Nie narzucają dziecku wszystkiego, pozostawiając mu pewną swobodę, możliwość samodzielnego podejmowania decyzji. Stwarzają warunki, w których dziecko będzie mogło nauczyć się samodzielności i odpowiedzialności.

Rodzice szanują autonomię dziecka, które ma możliwość decydowania o pewnych sprawach dotyczących życia rodzinnego. „Korzystne wychowawcze jest współdziałanie z dzieckiem, świadczące o pozytywnym zaangażowaniu i zainteresowaniu rodziców zabawą i pracą dziecka, a także wciąganie i angażowanie dziecka w zajęcia i sprawy rodziców i domu” (Ziemska 1969, s.71). „Relacja rodzice-dzieci ma tutaj charakter relacji symetrycznej” (Dryll 1995, s.115). Dziecko wyraża swoje potrzeby, które rodzice starają się zaspakajać, jednak nie za wszelką cenę i nie kosztem pozostałych domowników. Szanowane są tutaj prawa i przywileje dzieci, ale też prawa i przywileje osób dorosłych. Obok praw dziecko jest od najmłodszych lat wdrażane w pewne drobne obowiązki.

Z badań przeprowadzonych przez Ziemską wynika, iż „u dzieci rodziców o postawach demokratycznych rozwój społeczny przebiegał początkowo wolniej - w wieku przedszkolnym dzieci były mniej uspołecznione, za to już w wieku szkolnym osiągały pełną dojrzałość społeczną” (Ziemska 1969, s.48).

„Dzieci wychowujące się w takiej rodzinie cechował dobry humor, koleżeństwo, przyjazny stosunek do innych i pomysłowość. Cechy te wpływały na lepsze uspołecznienie, zapewniały im popularność i przywództwo w grupie. W przeciwieństwie do dzieci zaniedbywanych, odrzuconych, które przejawiały podekscytowanie i nadpobudliwość – dzieci rodziców o postawach demokratycznych cechował spokój, łagodność oraz mniejsza aktywność fizyczna” (Ziemska 1969, s.48).

„Można się zgodzić z pewną generalną intencją ideologii partnerstwa - traktuj swoje dziecko z szacunkiem, słuchaj tego, co ma ci ono do powiedzenia, zdążaj do porozumienia, a ono będzie słyszało ciebie” (Dryll 1995, s.115).



## **7.5. Prawidłowo wypełniane role rodzicielskie**

Prawidłowo wypełniać rodzicielskie role oznacza: „okazywać dzieciom zainteresowanie, życzliwość, cieszyć się ich sukcesami, przeżywać z nimi ich kłopoty; nie mówić do dzieci podniesionym, zniecierpliwionym tonem; umieć słuchać wtedy, gdy dzieci zwracają się do nas z konkretnymi sprawami; uczyć oceny zjawisk i sytuacji, pytając o zdanie dzieci na ten temat; zachęcać do udziału w pracach dla domu; ustalać wspólnie „regulamin” domowego życia; starać się spędzać jak najwięcej czasu z dziećmi - przy rozrywce, zabawie, pracy; poznawać kolegów i przyjaciół dziecka; rozszerzać kontakty pozarodzinne dziecka” (Maciaszkowa 1980, s. 103). „Im więcej wysiłku i starań włożyli rodzice w wychowanie i rozwój swego dziecka, co oznacza dla niego pozytywne przejście wcześniejszych faz rozwoju i opanowanie licznych kompetencji, tym większe prawdopodobieństwo, że w okresie dorastania będą dla dzieci autorytetami, tzn. takimi osobami, z których zdaniem warto się liczyć i z którymi warto tę więź utrzymywać” (Bardziejowska, i inni 2004, s.97). Prawidłowo wypełniane role rodzicielskie ściśle wiążą się z pewnymi postawami rodzicielskimi opartymi na: opiekuńczości, umiarze, akceptacji, zaufaniu i „rozumnej swobodzie” oraz na pełnym zaangażowaniu.

### **7.5.1. Postawy opiekuńcze w relacjach rodzinnych**

Postawa opiekuńcza wypływająca z miłości „eliminuje sztywność i oficjalność kontaktów między rodzicami a dzieckiem, zakłada bezinteresowność i ofiarność, żłobi ślady w charakterze dziecka, a także rodziców” (Jacher 2001, s.23; cyt.za Kryczka 1968). Postawa opiekuńcza zapewnia dziecku harmonijny, prawidłowy rozwój. „Z tej postawy wynikają konsekwencje w postaci nie żałowania czasu dla przebywania z dzieckiem, nawiązywania z nim coraz trwalszych więzi emocjonalnych, okazywania mu życzliwości w postaci cieszenia się z nim, akceptowania go, czyli godzenia się na niego, przyjmowania go takim, jakie jest, wreszcie okazywania mu czynnie życzliwości i serdeczności” (Jacher 2001, s.23; cyt. za Kryczka 1968).

### **7.5.2. Postawy rodzicielskie oparte na umiarze**

„Nasilenie postawy o pozytywnym wpływie na dziecko lokuje się w środku skali, między skrajnościami” (Brańka, Szymański 1998, s.84). Najbardziej prawidłową postawą rodzicielską jest postawa oparta na umiarze. Zadaniem rodziców jest umieć odnaleźć równowagę pomiędzy dawaniem dziecku swobody a stawianiem ograniczeń, równowagę pomiędzy dominacją, a uległością; pomiędzy nadmierną koncentracją na dziecku, a unikaniem kontaktu i zbytnim

dystansem. Mądrze kochać i skutecznie wychowywać - to stawiać wymagania, adekwatne do wieku, możliwości i aspiracji dziecka; chronić i obdarzać opieką, ale także pozwalać mu na samodzielność; akceptować a jednocześnie wytyczać granice.

Ziemska podkreśliła wagę zrównoważonych relacji pomiędzy rodzicami, a dzieckiem:

„Będzie to, po pierwsze, podejście do dziecka bez przesadnej koncentracji, ale i bez nadmiernego dystansu, czyli nawiązanie z nim swobodnego kontaktu, ani napiętego, ani też zbyt luźnego. Innymi słowy, będzie to takie podejście, które można nazwać zrównoważonym, swobodnym, skierowanym „ku dziecku” i nastawionym na jego rzeczywiste potrzeby. Po drugie - będzie to podejście nie władcze czy dyrygujące, ale też nie uległe czy bierne, lecz oparte na pewnej autonomii wewnętrznej, w miarę stanowcze i stałe, konsekwentne, mogące stanowić dla dziecka oparcie. Autonomia wewnętrzna i zrównoważenie uczuciowe rodziców umożliwiają im dobry kontakt z dzieckiem i traktowanie go jako odrębną wzrastającą jednostkę” (Ziemska 1969, s.70).

### **7.5.3. Postawy rodzicielskie oparte na akceptacji**

„Uniwersalną przesłanką dobrego stylu wychowawczego ma być bezwarunkowa akceptacja rozumiana (potocznie) jako postawa ciepło-przyzwalająca” (Dryll 1995, s.114). Akceptacja dziecka - nie jest przyzwalaniem na wszelkie jego niepożądane społecznie zachowania. „Akceptacja dziecka - to przyjęcie go takim, jakie ono jest, z jego cechami fizycznymi, usposobieniem, z jego umysłowymi możliwościami i łatwością osiągnięć w jednych dziedzinach, a ograniczeniami i trudnościami w innych” (Ziemska 1969, s.71). „Akceptacja dziecka przez rodziców sprzyja kształtowaniu się zdolności do nawiązywania trwałej więzi emocjonalnej, do przywiązania oraz zdolności do wyrażania uczuć, a więc dziecko może być wesołe, przyjacielskie, miłe, usługujące, współczujące, a także dzięki poczuciu bezpieczeństwa - odważne” (Ziemska 1969, s.84). „Dobre wychowanie to takie, w którym wszystko przebiega łagodnie, bez agresji, przy pomocy perswadowania i <<bez stresów>>” (Dryll 1995, s.114). „Uspołecznienie dziecka w dużym stopniu determinuje panująca w rodzinie miłość i akceptacja dziecka, silna więź emocjonalna, przemyślane metody wychowawcze, pożądane wychowawczo nagrody w formie pochwały i wzór rodziców do naśladowania” (Jordan 2003, s.29). Dobre wychowanie oparte jest na miłości i akceptacji.

#### **7.5.4. Postawy rodzicielskie oparte na zaufaniu i „rozumnej swobodzie”**

„Dziecko w miarę przechodzenia przez nowe fazy rozwoju coraz bardziej oddala się fizycznie od rodziców, ale przy tym rozbudowuje się świadoma więź psychiczna między rodzicami a dzieckiem i rodzice darzą je większym zaufaniem” (Ziemska 1969, s.72). Wraz z wiekiem, w rodzinach dobrze wypełniających swą funkcję wychowawczą, rodzice pozwalają dziecku na większą swobodę. Stwarzają sytuacje, w których będzie musiało wykazać się większą samodzielnością i odpowiedzialnością. Brak zaufania wobec dziecka, połączony z postawą nadopiekuńczą, zbyt duże ograniczanie jego swobody, może opóźniać jego psychiczne i emocjonalne dojrzewanie.

#### **7.5.5. Postawy rodzicielskie oparte na pełnym zaangażowaniu w pełnioną rolę**

Pełne zaangażowanie rodziców w wypełnianie ich rodzicielskiej roli jest jednym z kluczowych warunków dobrego i skutecznego wychowania. „Zaangażowanie nie oznacza moralizowania, dawania rad, strofowania, bo wówczas granica między dorosłym, a dorastającym staje się nieprzepuszczalna” (Bardziejowska i in., 2004, s.97). Zaangażowanie oznacza dyskretne prowadzenie, pomaganie dziecku wtedy, gdy tego potrzebuje, gdy samo nie potrafi poradzić sobie z pewnymi problemami, gdy jest to naprawdę konieczne. „Dorosły będzie emocjonalnie wspierał młodego, słuchał go, zadawał mu pytania, starał się zrozumieć i udzielał wskazówek adekwatnych do sytuacji i jego możliwości” (Bardziejowska i in., 2004, s.97). Nie będzie przy tym narzucał mu własnego zdania, własnego stylu życia, którego dziecko nie chce przyjąć. W rodzinach, w których rodzice interesują się problemami dziecka, jego troskami, w których jest czas na autentyczny kontakt, na rozmowę - dzieci posiadają wyższy poziom kompetencji społecznych, są lepiej przystosowane do życia w grupie, w szkole.

### **7.6. Dobre relacje małżeńskie i ich wpływ na spójność rodziny**

Nie wystarczy kochać, w odpowiedni sposób opiekować się i zaspakajać wszystkie niezbędne potrzeby własnych dzieci, aby czuły się one dobrze w domu i aby ich rozwój przebiegał prawidłowo. Miłość rodziców do dziecka powinna rozwijać się w atmosferze ich własnej miłości. Dzieci uczą się obserwując rodziców - ich pełne szacunku odnoszenie się do siebie, ich wzajemną troskę o dom, ich przyjazne gesty i zachowania oraz sposoby

rozwiązywania rodzinnych konfliktów. Właściwe relacje pomiędzy małżonkami budują atmosferę sprzyjającą prawidłowemu rozwojowi psychicznemu, emocjonalnemu i społecznemu dziecka. Pełnię rozwoju może ono osiągnąć jedynie w szczęśliwej kochającej się rodzinie, w której relacje pomiędzy wszystkimi członkami rodziny oparte są na szacunku i miłości. „Prawidłowe funkcjonowanie związku małżeńskiego we wszystkich fazach jest dowodem jego spójności wewnętrznej i prowadzi do sukcesu w małżeństwie” (Adamski 1982, s.38). Dobre relacje pomiędzy małżonkami przyczyniają się do stworzenia klimatu sprzyjającego rozwojowi dziecka.

Rodzina dobrze zintegrowana to także rodzina spójna. Na spójność rodziny wpływa szereg czynników natury wewnętrznej i zewnętrznej. „J.Szczepański zwraca uwagę na to, że sukces małżeństwa zależy od wielu czynników wewnętrznych, związanych z osobowością partnerów, oraz zewnętrznych” (Syrek 1986, s.119; cyt.za: Szczepański 1970). Wśród czynników wewnętrznych Adamski wymienia: „miłość wzajemną małżonków i członków rodziny, poczucie odpowiedzialności za współmałżonka i dzieci, wspólne dążenie do kariery, urządzenia się, usilne dążenie do spełnienia własnych marzeń i wyobrażeń z okresu narzeczeństwa, troska o wspólne mieszkanie, dom i sprawiedliwy podział ról domowo-rodzinnych, a wreszcie możliwość harmonijnego rozwoju osobowości partnerów i wykorzystanie małżeństwa jako środka realizacji dążeń osobistych każdego z małżonków” (Adamski 1982, s. 38). Do czynników o charakterze zewnętrznym, odpowiedzialnych za trwałość rodziny Adamski zalicza: „sankcje religijne czy społeczne przeciwdziałające rozpadowi małżeństwa, nacisk opinii społecznej, która odmawia uznanej pozycji w społeczeństwie ludziom z małżeństw rozbitych, nacisk warunków ekonomicznych uzależniających wzajemnie małżonków od siebie, od wspólnego gospodarstwa i majątku stanowiącego podstawę bytu materialnego” (Adamski 1982, s.38).

Na dobre relacje pomiędzy małżonkami składa się wiele czynników w większym lub mniejszym stopniu zależnych od nich samych. „Sukces małżeński jest wynikiem działania sił pochodzących z osobowości partnerów, jest rezultatem umiejętności ich przystosowania do siebie i sytuacji życiowych, jest też w pewnej mierze uwarunkowany sprzyjającymi okolicznościami zewnętrznymi niezależnymi od woli i cech małżonków” (Adamski 1982, s.39). W rodzinie dobrze zintegrowanej członkowie rodziny dobrze znają swoje role oraz chętnie ją wypełniają. „Dobrze spełniane role męża, żony czy rodzicielskie przyczyniają się do tzw. dobrego klimatu, co wtórnie pociąga za sobą coraz lepszą identyfikację z rolami rodzinnymi i wydajniejszą pracę dla rodziny” (Ziemska 1969, s.33). „W rodzinach zgodnych wzajemne współzycie rodziców i pozostałych osób z kręgu

rodzinnego układu się harmonijnie” (Biskup-Nowak 1997, s.81). „Powstanie spójnego i zharmonizowanego małżeństwa wymaga wytworzenia się u obu współmałżonków własnych zgodnych ról małżeńskich, a po przyjściu pierwszego dziecka także ról rodzicielskich” (Biskup Nowak 1997, s. 83; cyt. za: Ziemska 1973). Rodzina zintegrowana stanowi najlepsze środowisko rozwojowe dla dziecka. „W rodzinie zintegrowanej, z właściwie pełnionymi rolami rodzicielskimi i przy postawach rodziców pełnych akceptacji i miłości, dziecko czuje się dobrze, bezpiecznie, jest pewne siebie, ufne wobec rodziców, a także otwarte i ufne wobec innych ludzi; zachowuje się przy tym swobodnie i jest aktywne i wytrwałe w działaniu” (Ziemska, 1969, s.33).

## **7.7. Właściwa atmosfera domu rodzinnego**

„W prawidłowym funkcjonowaniu rodziny i uzyskaniu przez nią zamierzonych wychowawczo korzystnych celów ogromną rolę spełnia atmosfera rodzinna” (Biskup Nowak, 1997, s.81). „Ważne jest bowiem, czy okres dzieciństwa i młodości (...) kształtował się w atmosferze miłości i radości, poczucia bezpieczeństwa i zgody, czy też dzieci bardzo wcześnie stały się świadkami konfliktów i wojny między rodzicami” (Śledzianowski 2001, s.405). „Nie wystarczy systematycznie posyłać dziecka do szkoły, zaopatrzyć je w potrzebne przybory szkolne, zapewnić mu ciszę i spokój oraz inne warunki do odrabiania lekcji, nie wystarczy wymagać od niego dobrych ocen; o powodzeniu szkolnym decyduje także ogólna atmosfera, jaka panuje w rodzinie, atmosfera spokojna, wolna od nadmiernych napięć, nacechowana życzliwością dla dziecka, równocześnie kulturalna” (Filipczuk 1985, s.55).

„Na dobrą atmosferę w rodzinie składają się: osobowość rodziców, zainteresowanie karierą szkolną dziecka, zaspokajanie potrzeb nie tylko o charakterze materialnym, ale też emocjonalnym i intelektualnym” (Karkowska 2005, s.65). „Wymieniane są również takie cechy obowiązujące we współżyciu rodzinnym, jak życzliwość, szacunek, zaufanie, pogodność, wesołe usposobienie, wzajemne zrozumienie” (Maciaszkowa 1980, s.22). „Atmosfera panująca w rodzinie, świadomość zadań i obowiązków ciążyących na każdym członku rodziny, umiejętność rozstrzygania sporów są to niektóre tylko czynniki wytwarzające określony styl współżycia rodzinnego” (Maciaszkowa 1980, s.102). „Prawidłowe funkcjonowanie rodziny nie jest możliwe bez odpowiedniej kultury współżycia” (Maciaszkowa 1980, s.15). „Ważne jest zwłaszcza zapewnienie dziecku spokojnej atmosfery i uregulowanego trybu życia, życzliwe i konsekwentne postępowanie wychowawcze, unikanie pośpiechu” (Filipczuk 1985, s. 82). „Wysoki poziom kultury, dojrzałość społeczna

i wiedza pedagogiczna rodziców sprzyjają wypełnianiu zadań wychowawczych” (Maciaszkowa 1980, s.17). „Dobra atmosfera wychowawcza jest istotną wartością rzutującą na kształtowaniu jakości charakterów ludzkich” (Kozaczuk 2005, s.101).

Atmosfera każdego domu rodzinnego jest specyficzna i неповtarzalna. Typologia stworzona przez Ecler zawiera przykłady atmosfery rodzinnej panującej w kilku różnych domach:

#### Atmosfera intelektualnego i duchowego wzrostu.

„Cechą, która konstytuuje ową atmosferę jest szacunek rodziców dla wiedzy, nauki i rozwoju intelektualnego oraz duchowego (...). Rodzice najczęściej zajmują stanowiska, które wymagają pracy umysłowej (ojcowie i czasami matki-jeśli pracują). Wiele wymagają od siebie, są pracowici, nierzadko cechuje ich odwaga intelektualna (wyznawanych poglądów) (...). Specyfikę oddziaływań wychowawczych tworzą poważne rozmowy z dziećmi, czytanie książek oraz zapraszani (niejednokrotnie niebanalni, ciekawi, rozwinięci intelektualnie, poświęcający swe życie dla idei, kultury itd.) goście (...). Dzieci mają poczucie, że są kochane i traktowane poważnie. W takim klimacie wzrastali np. J. Hempel, W. Tatarkiewicz, T. Zawadzki i M. Iwaszkiewicz” (Ecler 2001, s.82-83).

#### Atmosfera pracy i prawości:

„Dla tej atmosfery charakterystyczny jest przede wszystkim kult pracy - tzw. dobrej roboty - i uczciwość (...). Rodzice są otwarci na potrzeby otoczenia i - jeśli mogą - niosą pomoc. Matka jest duszą takiego domu, a dzieci czują się kochane przez obydwójce rodziców” (Ecler 2001, s.83).

\

#### Atmosfera dyscypliny i miłości:

„Rodzice są bardzo surowi w stosunku do siebie. Wiele od siebie wymagają, zawsze solidnie wykonują swoje obowiązki, są punktualni, zewnętrznie i wewnętrznie uporządkowani. (...) Zaspokajają wszelkie niezbędne potrzeby swojej rodziny, jednak nawet jeśli są bardzo dobrze sytuowani, resztę uważają za przedmiot zbytku. Taki styl prowadzenia domu nie zmierza do ograniczenia woli dzieci – w sensie wychowania uległego potomstwa - ale do wyrobienia jego charakteru. (...)Kształtowaniu charakteru służy np. planowanie dnia dzieci (w planie jest czas wolny).(...)Dzieciom nie podoba się dyscyplina narzucana przez rodziców (najczęściej przez ojców), bowiem ogranicza ich swobodę. Jednak nie odczuwają tej dyscypliny jako braku miłości ze strony rodziców. Taki klimat spotykamy np. w rodzinie A. Hempla, R. Lubomirskiej (rodzice dobrze usytuowani, posiadacze ziemscy) i J. Fałata (syn rolników)” (Ecler 2001, s.84).

#### Atmosfera pasji i ascezy:

„Rodzice stanowią dwa, zupełnie różne, typy osobowościowe. Jeden z nich to twórczy- pasjonat, wrażliwy na piękno, chłonny na nową wiedzę i kreatywny, nieustannie przejawia inwencję i pomysłowość. Tym samym inspiruje dziecko do rozwoju, rozszerza jego zainteresowania, pobudza jego ciekawość poznawczą (...).Drugi rodzic (częściej matka) skupia swoją uwagę na sprawach domu (...) Niezmordowanie wykonuje wszystkie codzienne obowiązki (...) Jeśli ktoś w takim domu stawia wymagania dzieciom i pilnuje

ich obowiązkowości i dyscypliny, to właśnie on (...). Rodzice o. Józefa Bocheńskiego: matka ascetka, ojciec pasjonat. Rodzice Arki Bożka: ojciec asceta, matka pasjonatka” (Ecler 2001, s.84-85).

#### Atmosfera odwagi i mitu:

„...wiąże się z śmiercią jednego z rodziców. Drugi rodzic - żyjący - postanawia zastąpić brak swego małżonka. Stara się pokonać wszelkie trudności, aby utrzymać rodzinę i zaspokoić jej potrzeby (...). Wiaże się to z jego heroiczną postawą, samozaparciem, pracowitością. Jest w nim jakaś wewnętrzna determinacja, spokój, pogodzenie się z sytuacją i dążenie do zmierzenia się z problemami (...)Najstarsze dzieci jeśli potomstwa jest więcej) traktowane są jak partnerzy, co wiąże się z ich wcześniejszą dojrzałością i większą samodzielnością (...)Czasami stratę rekompensuje wielopokoleniowa rodzina (np. u J. Paderewskiego, który stracił matkę lub u F. Sauerbrucka - śmierć ojca) lub rodzeństwo (np. u Z. Krauzowej - śmierć ojca - lub u E. Stein - również śmierć ojca) (Ecler 2001, s.85/86). Inne to: atmosfera żelaznej dyscypliny i ogromnych wymagań, atmosfera walki z chorobą dziecka, atmosfera destrukcji i prób konstrukcji (atmosfera ta wiąże się z dysfunkcją jednego z rodziców np. rodzic załamuje się wobec ruiny finansowej (ojciec J.Kersnensteinera), jest alkoholikiem (ojciec Z. Krudzielskiego) lub znęca się nad rodziną (ojciec H. Bieńka)” (Ecler 2001, s.87).

### 7.8. Obecność silnej więzi rodzinnej

„Cechą wspólnoty jest silna więź psychiczna powstała nie tylko na gruncie związków obiektywnych ale także wspólnoty przekonań, uczuć, akceptowanych wartości” (Kawula 2005, s.65). Prawidłowo ukształtowana, silna więź pomiędzy rodzicami i dziećmi tworzy podwaliny do prawidłowego wzrostu, rozwoju dziecka. Dzieci posiadające dobre, bliskie, serdeczne relacje z rodzicami, darzące rodziców szacunkiem, chętnie przyswajają przekazywane przez nich normy i wartości.

### 7.9. Rodzinne tradycje i rytuały

„W ciągłym procesie przemian, którym rodzina podlega, powinny być zachowane podstawowe elementy określające ją jako grupę społeczną, to jest: pewna liczba osób, wspólny interes oraz wspólny system wartości, trwałe i zorganizowany wzór współdziałania (...)” (Kawula 2005, s.65). Wzór współdziałania jest tworzony przez rytuały rodzinne, które dają rodzinie poczucie wspólnoty, jedności, które porządkują życie rodzinne wprowadzając do niego pewien ład. „Jak utrzymywał Durkheim, wykonanie rytuałów, skupiające uwagę ludzi, wywołujące emocje i tworzące powszechne poczucie solidarności, jest podstawowym mechanizmem behawioralnym, za pomocą którego powstaje i utrzymuje się solidarność” (Turner, 2008, s.409; cyt.za: Durkheim, 1912). Rodzinne tradycje, codzienne rytuały dają

członkom rodziny poczucie przynależności do niej, zakotwiczą młodzież w rodzinie oraz w najbliższym środowisku. Poczucie przynależności do swojego otoczenia wpływa na kształtowanie się odpowiedzialności, lojalności wobec niego. Podtrzymywanie rodzinnych tradycji wpływa także na kształtowanie się wśród młodych ludzi odruchów prorodzinnych, prospołecznych, a tym samym na rozwój szeregu kompetencji przydatnych w całym późniejszym życiu.

## **8. Postawy rodziców względem nauki, szkoły i nauczycieli.**

Postawy uczniów względem nauki, szkoły, nauczycieli są często odzwierciedleniem postaw, jakie posiadają wobec szkoły ich rodzice. „Postawy rodziców wobec szkoły determinują takie czynniki, jak: ich cechy osobowościowe, warunki życia i pracy” (Nowak 2000, s.18). „Właściwa postawa rodziców wobec nauki, szkoły, nauczycieli stanowi ważny warunek osiągnięć dziecka i zapobiegania niepowodzeniom” (Filipczuk 1985, s. 237). „Od postaw rodzicielskich zależy przebieg i wynik rozwoju psychicznego i fizycznego dziecka oraz poziom i zakres jego aspiracji i motywacji” (Jordan 2003, s.22; cyt.za: Sitarczyk 1995) „Powodzenie szkolne dziecka jest możliwe tylko w rodzinie, która – choć być może rodzice sami nie mają wysokiego stopnia wykształcenia – rozumie i docenia jego znaczenie” (Filipczuk 1985, s.55). Pewien odsetek „rodzin ogranicza swoją aktywność do zaspokajania potrzeb bytowych i częściowo uczuciowych własnych dzieci, a okazjonalnie jedynie interesuje się ich rozwojem i postępami w nauce” (Rataj 1979, s.7). Brak zainteresowania rodziców szkolnymi osiągnięciami i niepowodzeniami dziecka często przyczynia się do zaniedbywania nauki przez dziecko, a gorszym wynikiem w nauce towarzyszy niejednokrotnie także niewłaściwe zachowanie. „Jeśli dziecko ma poczucie, że jest zbyteczne, że rodzicom wcale na nim nie zależy, a może nawet przeszkadza im w realizacji ich dążeń osobistych, zawodowych, naukowych, twórczych, nie wykazuje zapału do nauki” (Filipczuk, 1985, s.52-53). „Uczeń nieotrzymujący wsparcia ze strony rodziców, rozumianego jako akceptacja i chęć pomocy, bardzo rzadko podejmuje próbę zmiany narzuconej sobie roli społecznej” (Toroń 2003, s. 438). Brak zainteresowania rodziców nauką szkolną dziecka jest tylko jednym z czynników demobilizujących dzieci do szkolnej edukacji. Brak pomocy, wsparcia, systematycznej kontroli, przy jednoczesnym, incydentalnym, ostrym karceniu dziecka za złe oceny, czy nieodpowiednie zachowanie, nie przynosi do dobrych rezultatów. „Nieprawidłowe reakcje rodziców na trudności i niepowodzenia szkolne ich dzieci są istotnym,



wtórnym czynnikiem patogennym zaburzającym dalszy rozwój dziecka i jego stosunek do szkoły” (Spionek 1975, s. 62). „Nadmierny krytycyzm rodziców, który czasami ma nawet swoje uzasadnienie, demobilizuje dziecko, zmniejsza jego zapał, zniechęca do systematycznego wysiłku” (Filipczuk 1985, s.237). Brańska i Szymański w swoich badaniach opisali zachowania, postawy, matek i ojców, które przyczyniają się do niepowodzeń szkolnych dziecka. „Matki uczniów z niepowodzeniami mają nasilone postawy odrzucenia, wrogie odsuwanie się w kategorii dystans uczuciowy, widziane są zatem jako odrzucające, nie dające dzieciom odczuć, że są kochane, stroniące od wspólnego wykonywania różnych czynności. Charakteryzują się słabą orientacją w zakresie potrzeb dzieci, nie pomagają im, kiedy tego potrzebują” (Brańska, Szymański 1998, s.60). Badania przeprowadzone przez Brańkę i Szymańskiego wykazały, iż „matkom tym brakuje cierpliwości w stosunku do swoich dzieci, często je karzą, narzekają, ujawniają zdenerwowanie i złość wobec dziecka, wytwarzają w nim poczucie lęku, niepokoju, niepewności, nie ufają dzieciom, „straszą” karami za złe zachowanie i wpajają przekonanie, że ich nieodpowiednie czyny będą miały poważne konsekwencje w przyszłości, ponadto nie poświęcają im odpowiedniej ilości czasu i uwagi” (Brańska, Szymański 1998, s.63). „W postępowaniu ojców tej grupy uczniów charakterystyczny jest, podobnie jak u matek, nadzór, wrogi nadzór, wpajanie poczucia winy i stałego niepokoju a także stosowanie przymusu w kategorii kontrola (...). Ojcowie widziani są jako bardzo rygorystyczni i twierdzą, że dzieci w imię miłości do rodziców powinny wykonać wszystko” (Brańska, Szymański 1998, s.63).

Odpowiednie postawy rodziców skierowane względem szkoły i nauczycieli, zaangażowanie i pomoc udzielana swoim dzieciom w zakresie szkolnej edukacji, stworzenie im dobrych warunków do nauki w domu - mają kluczowe znaczenie dla przyszłych powodzeń szkolnych uczniów. Przekonują o tym badania przeprowadzone wśród dzieci indochińskich, u których wysokie wyniki w nauce oraz pozytywny stosunek do obowiązków szkolnych, wynikały z postaw i zaangażowania całej rodziny:

„Odrabianie lekcji przez dzieci indochińskie jest ważnym wydarzeniem dnia, które skupia przy stole całą rodzinę. Starsze dzieci pomagają młodszym. Zaangażowanie rodzeństwa to jeden ze sposobów w jaki wielodzietna rodzina może wpłynąć na osiągnięcia szkolne. Rodzice uczestniczą w akcie odrabiania lekcji (...). Azjaci są przekonani, że potrafią sami wpłynąć na swój los. Wierzą, że każdy, kto docenia wartość pracy i wykonuje ją w sposób zdyscyplinowany może wyznaczyć sobie realistyczne cele i dążyć do nich” (Ecler2001, s.37).

„Żywe zainteresowanie matki, ojca, całej rodziny sprawami szkolnymi dzieci wpływają dodatnio na ich powodzenie w nauce, gdyż - z jednej strony - dziecko zdając z nich sprawę, opowiadając o nich, na nowo je przeżywa, utrwala je, często - dzięki uwagom rodziców - kształtuje w sposób bardziej prawidłowy i korzystny swój stosunek do nich, samo bardziej się nimi przejmując, widząc, jak ważne są one dla całej rodziny” (Filipczuk 1985, s.177).

Powodzenie szkolne, oraz związany z nimi stopień realizacji szkolnej roli przez dzieci, jest uwarunkowany nie jednym, lecz wieloma czynnikami. Filipczuk do czynników tych zalicza: „uzdolnienia dziecka oraz poziom jego rozwoju umysłowego. Jednak „mimo uzdolnień, mimo wysokiego poziomu rozwoju umysłowego, gdy nie będzie systematycznie pracować, gdy będzie poświęcać nadmiernie dużo czasu realizacji zainteresowań pozaszkolnych, jeśli będzie źle czuć się w zespole koleżeńskim, jeśli atmosfera w domu nie będzie sprzyjać osiąganiu dobrych wyników w nauce, jeśli nie będzie miało odpowiednich warunków do odrabiania lekcji, jeśli będzie chorować i nieregularnie uczęszczać do szkoły” - może mieć problemy w zakresie realizacji szkolnej roli (Filipczuk 1985, s.68).

„Dane (Clerc 1970; Paillard, Gilly 1972; Zoberman 1972) ukazują, że różne rodziny, w zależności od środowiska społecznego, do jakiego należą, nie przejawiają jednakowych postaw wobec szkoły” (Gilly 1987, s.142). Są rodziny, w których nauka, odrabianie lekcji stają się codziennym rytuałem, są także rodziny, w których rodzice nie są zainteresowani szkolną edukacją swoich dzieci. Dzieci wychowujące się w takich domach posiadają gorsze wyniki w nauce od ich rówieśników. „Rola rodziców w stosunku do nauki szkolnej dziecka polega więc - poza stworzeniem mu warunków do nauki i ogólną troską o jego prawidłowy i wszechstronny rozwój oraz racjonalny tryb życia - przede wszystkim na żywym, systematycznie okazywanym zainteresowaniu jego sprawami szkolnymi przez cały okres nauki” (Filipczuk 1985, s.178).

Negatywna postawa rodziców w stosunku do szkoły i nauczycieli obniża autorytet nauczycieli w oczach dzieci, co skutkuje postawą kontestacyjną dziecka skierowaną wobec nich oraz słabszym oddziaływaniem wychowawczym szkoły. W opinii Filipczuka „<<krytyczny stosunek rodziców do nauczycieli odbija się też ujemnie na stosunku dziecka do dorosłych w ogóle, pośrednio więc obniża także autorytet rodziców.>> Słuszne spostrzeżenie przedstawił dalej autor pisząc, <<iż nie chodzi o to, by dorośli, rodzice i nauczyciele, przejawiali fałszywe poczucie solidarności, lecz w dzisiejszych czasach, gdy dzieci i młodzież z trudem uznają wszelkie autorytety, ważne jest niepodważanie ich z powodu drobnych pomyłek i niedociągnięć, od których nie są przecież wolni ani nauczyciele, ani rodzice>>” (Filipczuk 1985, s.237).

## 9. Przeobrażenia rodziny

„Przemiany ustrojowe, gospodarcze, ekonomiczne i społeczne, rosnąca specjalizacja pracy i przekształcenia w strukturze społeczno-zawodowej, a także zmiany modelu życia doprowadziły do zmiany polskiej rodziny” (Trempała 2005, s.97). Przeobrażenia te dotyczą różnych aspektów życia rodzinnego, o czym pisze wielu autorów w licznych opracowaniach naukowych.

Według Wysockiej „widoczne są następujące kierunki przemian w strukturze współczesnej rodziny: autonomizacja i egalitaryzacja jej członków, mniejsza spójność i dezintegracja rodziny, patologizacja społeczna i psychospołeczna jednostek, mające istotne reperkusje dla kształtowania się wzorców życia rodzinnego, obowiązujących w danej przestrzeni czasowej i kulturowej” (Wysocka 2007, s. 161).

Arendarczyk twierdzi, iż „zmiana wizerunku rodziny dotyczy głównie rozpadu spójności rodziny dużej na rzecz formowania się rodziny małej (nuklearnej), a także nasilenia się alternatywnych form życia małżeńsko – rodzinnego, jak również zwiększonej świadomości oraz znaczenia roli kobiety (emancypacja kobiet) w rodzinie, związanej z indywidualizacją i autonomizacją jednostki w rodzinie” (Arendarczyk 2010, s.62; cyt.za: Siany 2002).

„Biorąc pod uwagę najbardziej widoczne kierunki przemian – Cichosz dostrzega, iż rozwój przemysłu upowszechnia pracę zawodową kobiet poza domem, zwiększa się znacznie liczba pracujących mężatek; zmniejsza się liczba małżeństw zawieranych z przyczyn ekonomicznych; zmienia się charakter więzi małżeńskiej i młodzi z coraz większą swobodą dokonują wyboru kandydatów do małżeństwa; zmieniają się normy obyczajowe odnoszące się do współżycia w rodzinie; maleje wpływ norm religijnych na rodzinne i domowe zachowania członków rodziny; rozpowszechnia się kontrola urodzin i zmniejszają się rozmiary rodziny; zwiększa się procent rodzin dwupokoleniowych, małych; zróżnicowanie zadań członków rodziny z tytułu płci stopniowo zanika; obserwuje się wykonywanie określonych zadań niezależnie od płci” (Cichosz 2001, s.69).

W kategoriach ryzyka i zagrożenia rodziny, a nawet jej kryzysu - Turowski, a za nim Cichosz – wymieniają takie zjawiska, jak: „spadek liczby potomstwa, pogorszenie sytuacji materialnej, częste rozłuki rodziny, mniejsza liczba zawieranych małżeństw, a wzrost liczby związków nieformalnych, szczególnie bezdzietnych, zwiększenie liczby rodzin niepełnych, wzrost liczby rodzin konfliktowych i zdezorganizowanych” (Cichosz 2001, s.70; cyt.za:Turowski 1997).

Tyszka, powołując się na innych autorów (Ogburn, Nimkoff 1955) wymienia osiem zmian dokonujących się w rodzinach tj. „wzrost liczby rozwodów, rozpowszechnienie kontroli urodzin i zmniejszenie rozmiarów rodziny, zmniejszenie się autorytetu męża i ojca, wzrost kontaktów seksualnych poza małżeństwem, wzrost liczby mężatek pracujących zawodowo, wzrost indywidualizmu i wolności osobistej członków rodziny, w coraz większym stopniu występujące przekazywanie państwu funkcji opiekuńczych spełnianych dotąd przez rodzinę, stopniowy zanik postępowania według norm religijnych w małżeństwie i rodzinie” (Tyszka, 1979, s.112; cyt.za: Ogburn, Nimkoff 1955).

Z badań i obserwacji opisanych przez Tyszkę wynika, iż na specyfikę współczesnych rodzin składają się:

„zwiększona zdolność rodziny do modyfikacji i adaptowania się w warunkach szybkich zmian społecznych, zwiększona ruchliwość przestrzenna rodzin, osłabienie bezpośredniej więzi rodzinnej, zanik zróżnicowania zadań członków rodziny z tytułu odmiennej płci, wykonywanie określonych zadań niezależnie od rodzaju płci, zanikanie więzi z dalszymi krewnymi i nacisk na związek rodziny małej, zmniejszanie się liczby małżeństw opartych na ekonomicznych podstawach i większa swoboda dla młodych w wyborze kandydatów (lub kandydatek) do małżeństwa, specjalizacja rodziny — przechodzenie od „rodziny agencji” realizującej wiele różnorodnych zadań, do bardziej wyspecjalizowanego związku skupionego wokół malejącej liczby funkcji, które tylko rodzina może prawidłowo realizować, dążenie żon i córek do nawiązywania osobistych kontaktów z zewnętrznymi, pozarodzinnymi środowiskami, uwalnianie się młodzieży spod arbitralnej władzy starszych, większa swoboda dzieci w dziedzinie ekspresji (wyraźne manifestowanie swej osobowości), wzrost różnic ideologicznych między rodzicami a dziećmi” (Tyszka 1979, s.113).

W innym opracowaniu Tyszka zwraca uwagę na następujące zmiany, obecne w strukturach polskich rodzin:

„...rozpowszechnia się kontrola urodzeń i zmniejszają się rozmiary rodziny; zwiększa się procent rodzin dwupokoleniowych (...) kosztem tzw. rodzin dużych (trójpokoleniowych) oraz rozluźniają się więzi między krewnymi, a rodzinami małymi; zróżnicowanie zadań członków rodziny z tytułu płci stopniowo zanika; obserwuje się wykonywanie określonych zadań niezależnie od płci; zmniejsza się autorytet oraz zakres władzy męża i ojca w rodzinie przy jednoczesnym wzroście pozycji społecznej żony i matki oraz dzieci; następuje wzrost indywidualizmu i wolności osobistej członków rodziny; narasta osłabienie bezpośredniej więzi rodzinnej; wzrasta liczba rozwodów; zanika więź z dalszymi krewnymi i szczególnego znaczenia nabiera więź zachodząca między najbliższymi krewnymi w ramach rodziny małej (dwupokoleniowej); młodzież uwalnia się spod arbitralnej władzy rodziców, osłabiając tym samym ich pozycję władzy w rodzinie” (Tyszka 2002, s.24).

Tysza opisuje także przemiany, jakie mają miejsce w mikrostrukturze społecznej oraz społeczności lokalnej: „wzrasta anonimowość jednostki i rodziny w rozrastających się społecznościach lokalnych; wyraźnie rozluźnia się więź sąsiedzka; zwiększa się ruchliwość przestrzenna rodzin; rodzina nabywa umiejętności modyfikacji i adoptowania się do szybko zmieniających się warunków społecznych; rodzina staje się coraz bardziej „zamknięta” dla najbliższego otoczenia społecznego, rośnie jej intymność; częściej niż dawniej żony i córki dążą do nawiązywania osobistych kontaktów z zewnętrznymi, pozarodzinnymi środowiskami; pozamałżeńskie i przedmałżeńskie kontakty seksualne upowszechniają się” (Tysza 2002, s.25 ).

Szacka kryzysu rodziny dopatruje się w rozluźnionym związku między życiem seksualnym, małżeństwem i reprodukcją. Dostrzega ona zmiany w obrębie ról rodzinnych męża, ojca, matki i żony, wskazuje na wzrastającą pozycję dziecka w rodzinie oraz na upadek władzy patriarchalnej. „Małżeństwo - według Szackiej - coraz częściej jest traktowane jako związek dwojga ludzi, którego głównym celem jest zaspokajanie potrzeb emocjonalnych i seksualnych, nie zaś potrzeb ekonomicznych ani nawet reprodukcyjnych” (Szacka 2003, s. 384). Zdaniem Slany- współczesne formy życia rodzinno-małżeńskiego oparte są i będą coraz częściej na zasadzie umowy, kontraktu, intercyzy, a zwłaszcza zasady racjonalnego wyboru” (Kawula, 2005, s.29; cyt. za: Slany 2002).

Nie napawają optymizmem, choć wydają się prawdopodobne – prognozy życia rodzinnego opisane przez Kawulę. „Odejście od życia wspólnotowego (małżeństwa, rodziny), które nakłada liczne bariery i ograniczenia autonomii jednostki, do społeczeństwa „nowoczesnego” i ponowoczesnego, poprzez nowe style życia (kohabitacje i inne wspólnoty o charakterze konsensualnym), stanowiące „imperium wolności”, ale umożliwiające właściwy rozwój jednostki, zdeterminuje nie tylko zmiany demograficzne w krajach europejskich, ale przede wszystkim wpłynie na stan i rozwój rodziny, przejściowy substytut rodziny, jakim jest obecnie mało trwały związek kohabitacyjny, zastąpiony zostanie przez związek, w którym mąż i żona (lub partnerzy) mieszkają oddzielnie, są od siebie niezależni” (Kawula 2005, s.15). Związek, jaki może zdominować przyszłe formy życia rodzinnego autor nazywa „hybrydowym” (Kawula 2005, s.15). Kawula prognozuje, iż „społeczeństwa europejskie na przełomie XX i XXI wieku nie będą w stanie zapewnić ani ciągłości biologicznej, ani kulturowej tylko poprzez rodzinę, która już nie będzie spójną zintegrowaną grupą socjalizacyjną – zwłaszcza dla dzieci i młodzieży” (Kawula 2005, s.14; cyt.za: Marody, 2002, Tysza 1999,2002).

We współczesnych rodzinach w coraz większym stopniu funkcje rodzinne przejmują różnorodne instytucje. Zmienia się także model i zakres ról pełnionych przez poszczególnych członków rodziny. Role, jakie dawniej pełnili członkowie rodzin były jasno określone. Ojciec starał się zabezpieczyć byt własnej rodzinie, matka zajmowała się głównie gospodarstwem domowym. Rodzice sprawowali opiekę nad dziećmi, a po latach dzieci otaczały opieką swych rodziców. Obecnie role rodzinne przestają być tak jasno i dokładnie określone jak dawniej, a realizację wielu z nich przejmuje państwo poprzez wyspecjalizowane instytucje. „Rozwijający się sektor usług eliminuje wiele ról, w których dawniej występowali małżonkowie” (Kawula 2005, s.52). „Poważnie chorego człowieka nie pielęgnuje już rodzina, lecz stara się oddać go do szpitala, a podstawą utrzymania może być renta chorobowa; stary człowiek często żyje z emerytury nie licząc już na pomoc krewnych. Niemowlę bywa oddawane na wiele godzin dziennie lub na tydzień do żłobka, dzięki czemu zmniejszają się pielęgnacyjne obowiązki rodziców” (Tyszką 1979, s.115). Sytuacja, w której bezosobowe i biurokratyczne stosunki zajmują miejsce bliskich relacji rodzinnych, nie sprzyja kształtowaniu się bliskich więzi rodzinnych, nie sprzyja rozwojowi rodziny oraz rozwijaniu poczucia odpowiedzialności za drugiego człowieka.

Gwałtowne przemiany zachodzące we wszystkich obszarach życia społecznego dotyczą każdej rodziny. Coraz powszechniej mówi się o kryzysie, który dotyka wielu polskich rodzin. „Kryzys rodziny mocno związany jest z kryzysem wartości jaki można obserwować w naszym społeczeństwie, co również związane jest ze wspomnianym procesem transformacji” (Cichosz 2001, s.71; cyt.za: Lewowicki 1997). Relatywizm norm, zasad, wartości przyczynia się do powstania chaosu w sferze aksjologicznej wśród młodego pokolenia. Tradycyjne wartości zastępuje coraz częściej – „wzór osobowy laicki, wyprany, jak to mówi prof. Leon Dyczewski, z elementów religijnych i narodowych, nastawiony na sukces osobisty z silnymi akcentami na dobra materialne, gdzie tolerancją i akcentowanie odmienności i różnorodności oraz indywidualność stają się podstawowymi wartościami” (Cichosz 2001, s.72; cyt.za: Cichosz 1998). „Wzrost nastawień konsumpcyjnych, dewaluacja dotychczasowych wartości spowodowały osłabienie więzi łączących rodziców i dzieci” (Kowalik 2001, s.73).

Obecnie w wielu rodzinach istnieje tendencja do wytwarzania się nowego rodzaju więzi. Zdaniem Tyszki – „postępująca industrializacja zmienia układ sił w ramach struktury rodziny; emancypuje żonę i potomstwo, czyni bardziej równymi stosunki między mężem, a żoną, które opierają się w większej mierze na więzi emocjonalnej niż rzeczowej” (Tyszką 1979, s.19). Jacher dostrzega podobne zmiany, pisząc, iż „w rodzinie współczesnej, niezależnie od jej typu, zmniejszyło się wyraźnie znaczenie więzi rzeczowych opartych na podziale pracy,

na przesłankach ekonomicznych i materialnych tak charakterystycznych dla rodziny tradycyjnej i przedindustrialnej. Wzrosło natomiast znaczenie więzi podmiotowych opartych na związkach emocjonalnych, na miłości, przyjaźni, życzliwości, szacunku” (Trawińska 1997, s. 206; cyt. za: Jacher). Inni autorzy dopatrują się w relacjach rodzinnych zbyt słabych więzi.

Według Bińczyckiej „zatraceniu uległy ogólne walory rodziny, a dom zyskał często charakter hotelu czy przelotnej przystani” (Trempała 2005, s.97). W opinii Muszyńskiego - „powszechnym staje się, iż dom w wielu rodzinach, nie jest już miejscem autentycznych spotkań członków rodziny, których łączą silne więzi, lecz jest miejscem snu, odpoczynku i spożywania posiłków ludzi, którzy czują się wprowadzić bliscy sobie i obdarzają życzliwością, ale z których każdy ma własne sprawy, własne życie” (Muszyński 1971, s.164).

Jak podają liczne źródła, we współczesnej rodzinie – „zmałał zakres władzy i autorytetu ojca” (Tyszka 1979, s.114). „Niegdyś respekt członków rodziny przed panem domu uwarunkowany był zależnością od niego jako jedyne go jej żywiciela. Obecnie, gdy wszyscy jej członkowie, poza nieletnimi dziećmi, mogą utrzymywać się samodzielnie, taka podstawa autorytetu - w opinii Karkowskiej - traci sens” (Karkowska 2005, s.22). „Zdaniem Horkheimera, niepokojące jest, że kryzys autorytetu w rodzinie może prowadzić do łatwości narzucania autorytetu jako takiego i w efekcie predestynować do ślepego posłuszeństwa wobec tych, którzy ten autorytet posiadają lub umieją stworzyć jego iluzję” (Karkowska 2005, s. 22).

Tendencją obecną we współczesnych rodzinach jest proces autonomizacji jednostki. „Proces ten wyraża się w narastającym, coraz większym prymacie interesów i dążeń osobistych jednostki w stosunku do interesów i celów grupowych. W sferze subiektywnej wyraża się to w dążeniu jednostki do autonomii i względnej przynajmniej niezależności, w upominaniu się o własne szeroko pojęte korzyści (...), w ograniczeniu skłonności do poświęceń” (Tyszka 2002 s.41). Dążenie do rozwoju autonomii poszczególnych jednostek – jak słusznie dostrzegł Tyszka – może rodzić negatywne konsekwencje w postaci szerzenia się postaw roszczeniowych i egoistycznych (Tyszka 2002 s.41).

W wielu rodzinach zaczyna zaznaczać się nowy podział obowiązków domowych związany z upowszechnieniem się pracy zawodowej kobiet. „Podział czynności w rodzinie przejawia tendencje do unifikacji obowiązków męskich i kobiecych, jakkolwiek w niektórych typach rodzin zaawansowanie tego procesu jest jeszcze niewielkie” (Tyszka 1979, s.114).

„Niekorzystny wpływ na prawidłowe funkcjonowanie rodziny mają także efekty uboczne procesu globalizacji” (Claudel i in., 2009, s.161). „Procesy wewnątrzrodzinne związane są ściśle z losami całego społeczeństwa globalnego; są one z jednej strony uwarunkowane przez procesy ogólnospołeczne, z drugiej zaś - w jakiejś mierze wtórnie na te procesy wpływają” (Tyszka 1979, s.33). „E. Jabłońska - Deptuła, wskazała na trzy bloki przyczyn destabilizacji rodziny w Polsce (1986): zmiany w strukturach powodujące dezaktualizację tradycyjnego modelu rodziny, zmiany mentalności wywołane przez „pęknięcie łańcucha tradycji”, rozbicie wartości osobowych w rodzinie przez konsumpcjonizm” (Kawula2005, s.64). „Cywilizacja współczesna sprzyja patologii społecznej jednostek, a spatologizowane jednostki czynią spustoszenie w rodzinach. Z kolei spatologizowane rodziny (a jest ich coraz więcej) wyniszczają jednostki (swoich członków). Patologia indywidualna i rodzinna generują się, wzmacniają nawzajem, a z czasem mogą uczynić chorym i całe społeczeństwo, o ile procesy patologizacji nie zostaną zatrzymane” (Kawula, 2005, s.62; cyt.za: Tyszka 2002). „Powstaje błędne, *samonapędzające się* koło, zakłócające socjalizację i funkcjonowanie jednostek oraz funkcjonowanie rodziny i społeczeństwa” (Tyszka 2001, s.19).



## **Rozdział II**

### **Charakterystyka środowiska szkolnego, w tym rola szkoły w rozwoju społecznym uczniów**

# 1. Wstęp

„Nie jest rzeczą obojętną, jaką przestrzeń wychowawczą stworzy dziecku dom rodzinny, najbliższe otoczenie, a także szkoła” (Niewęglowski 2005, s.22). „Szkoła jest drugim obok rodziny środowiskiem, które wywiera największy wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka” (Filipeczuk 1985, s.223). „Jest następną, po środowisku rodzinnym, społecznością, z którą się on styka, i pierwszą, która zapoznaje go z pracą, z odpowiedzialnością, wprowadzając w rzeczowe stosunki między ludźmi” (Mikołowska-Olejniczak 2003, s.87). „Mikrosystem obejmujący rodzinę dopełnia szkoła, wzbogacając nie tylko cechy fizyczne (np. zwiększenie przestrzeni o budynek szkoły, klasę, przestronną salę gimnastyczną, czy basen), ale przede wszystkim o liczbę osób, z którymi dziecko wchodzi w interakcje, o nauczycieli z określonymi kompetencjami zawodowymi i grupy rówieśnicze mające różny status społeczno-ekonomiczny” (Sokołowska-Dzioba 2002, s.183).

## 2. Szkoła jako system społeczny

„Z socjalnego punktu widzenia szkoła jest swoistym systemem społecznym. Funkcjonowanie tego systemu można opisać poprzez charakterystykę czterech typów zachowań: 1) zachowania zmierzające do opanowania metod wychowawczych, przygotowania kadr nauczycielskich, odpowiednich urządzeń i obiektów, 2) zachowania polegające na formułowaniu celów szkolnictwa jako systemu społecznego, jego założeń ideowych, 3) zachowania polegające na integrowaniu całego szkolnictwa oraz elementów systemu społecznego szkoły, a także, w tymże celu, usuwania sytuacji konfliktowych, 4) zachowania polegające na wnoszeniu nowych norm społecznych, wartości i wzorów społecznych -zarówno przez wychowawców, jak też wychowywanych - w procesie wzajemnego oddziaływania” (Trawińska 1997, s.202). „Wśród najważniejszych wymiarów klimatu społecznego (elementów składowych) wyróżnia się: a) stosunki interpersonalne w obrębie instytucji; b) nastawienie kadry pedagogicznej na zaspokajanie potrzeb i aspiracji uczniów (możliwość rozwoju osobistego uczniów); c) porządek organizacyjny, wyrażający się w strukturalnych i funkcjonalnych aspektach działania instytucji, które to wymiary stanowią zarazem płaszczyzny analizy, dokonywanej pod kątem ich wpływu na efektywność wychowawczą szkoły, ewentualnie dysfunkcjonalności instytucji w odniesieniu do przyjętych przez nią celów i zadań” (Wysocka 2007, s.313-314). „Wśród najważniejszych wskaźników można tu wyróżnić: a) liczebność członków środowiska instytucjonalnego; b) jakość stosunków społecznych i emocjonalnych w obrębie poszczególnych grup społecznych

(klas szkolnych, grona pedagogicznego, kadry administracyjnej); c) jakość stosunków społecznych między uczniami a kadrami pedagogicznymi; d) jakość stosunków społecznych między kadrą pedagogiczną administracyjną zatrudnioną w instytucji; e) poziom przystosowania do środowiska wychowawczego instytucji; f) środki i metody oddziaływań stosowane w określonej instytucji, style oddziaływania i wzmacniania zachowań uczniów; g) liczebność i jakość oraz profesjonalne przygotowanie kadry pedagogicznej; h) klimat społeczny i charakter struktury społecznej istniejącej w środowisku instytucjonalnym; i) charakter występującej w instytucji podkultury lub podkultur i wiele innych” (Wysocka 2007, s.312-313).

„Podstawowymi elementami modelu społecznego szkoły, według Gołaszewskiego, są :

- jednostki ludzkie (nauczyciele, uczniowie, pracownicy administracji ujmowani w pełni ich indywidualnego wyposażenia osobowościowego);
- role społeczne (sposób, w jaki nauczyciele i pracownicy administracji pełnią swój zawód; sposób, w jaki zachowują się uczniowie w związku z pobytem w szkole);
- zespoły ludzkie (np. klasa szkolna, rada pedagogiczna - zbiorowości słabo zintegrowane, utworzone w wyniku instytucjonalnego połączenia jednostek);
- grupy społeczne (np. „paczka koleżeńska”; zbiorowości dobrze zintegrowane; powstałe dobrowolnie); istotne cechy grup: zdolność do działania w jednolity sposób (Stogdill); dynamiczność i bezpośredniość wzajemnych interakcji członków grupy (Homans) świadomość pełnej odrębności u określonego zrzeszenia ludzi (Znaniński)” (Gołaszewski, 1977, s. 121-122).

Gołaszewski podzielił system społeczny szkoły na pięć podsystemów. Do pierwszego z nich zaliczył klasę szkolną, do drugiego grono nauczycielskie (dyrekcję, radę pedagogiczną), następnie organizacje społeczno-polityczne nauczycieli (w tym: nieformalne grupy nauczycieli), dalej administrację (sekretariat szkoły, personel techniczny), rodziców (w tym: komitet rodzicielski), oraz społeczność lokalną (za: Gołaszewski 1977, s. 17-18). W typologii Gołaszewskiego sytuacje szkolne sklasyfikowano na: sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, oraz sytuacje społeczne. Do sytuacji dydaktyczno-wychowawczych zaliczono: „interakcje dotyczące bezpośrednio nauczania (przekazywanie informacji, sprawdzanie stopnia zrozumienia, przyswojenia wiedzy) nagradzanie i karanie; kierowanie zachowaniem się jednostki, grupy lub zespołu (wydawanie poleceń, kontrola wykonania poleceń). W skład sytuacji społecznych weszły: współdziałanie, współzawodnictwo oraz konflikt” (za: Gołaszewski, 1977, s. 19-20).

„K. Lech wyróżnia trzy podstawowe składniki środowiska szkolnego ucznia: środowisko przedmiotowo-obiektywne, środowisko osobowo-subiektywne i środowisko treściowo-kulturowe. Środowisko przedmiotowo-obiektywne szkoły dotyczy przedmiotów i zjawisk

materialnego świata, wśród których znajduje się uczeń; wyraża się m.in. w ogólnym jej wyposażeniu, na przykład w klasy-pracownie, sprzęt, podręczniki, pomoce naukowe i tym podobne. Środowisko osobowo-subiektywne szkoły obejmuje jednostki ludzkie i ich grupy, z którymi styka się uczeń bezpośrednio lub pośrednio; to uczniowie poszczególnych klas, grono pedagogiczne i administracja szkoły wraz z personelem: nauki, techniki, sztuki i innych; to przede wszystkim treści procesu nauczania i wychowania” (Łobocki 2004, s.67).

### **3. Formalna i nieformalna organizacja szkoły**

„Przez termin - organizacja - rozumiemy normatywnie określony układ stosunków międzyludzkich w zakładzie zakładu pracy, odpowiadający realizacji jego celów i zadań. Układ ten jest wynikiem podziału funkcji między członków załogi; tworzą go uporządkowane hierarchicznie elementy – grupy, role, pozycje, stanowiska” (Kowalski 1974, s. 243). W ramach szkoły funkcjonują dwie organizacje: formalna i nieformalna. „Organizacja formalna szkoły oznacza układ stosunków oficjalnych, określonych przepisami, regulacjami czy statutami szkół” (Bromberek 1973, s.67). „Współczesna szkoła (...) w formalnej organizacji swej działalności dydaktyczno-wychowawczej stanowi również funkcjonalne połączenie znacznej liczby ogniw w pionie pracowników szkoły (wychowawczo-administracyjnym) należą do nich: rada pedagogiczna, rozmaite zespoły nauczycieli, kierownictwo szkoły, tzn. kierownik i ewentualni jego zastępcy, sekretariat i pracownicy porządkowi” (Kowalski 1974, s. 246). „W jej ramach każdy nauczyciel – wychowawca ma określoną pozycję społeczną w hierarchii władzy, podziale czynności służbowych i systemie komunikacji czyli łączności oraz związane z tą pozycją role społeczne” (Bromberek 1973, s.67- 68). „Pion uczniowski w formalnej organizacji szkoły dzieli się przede wszystkim na klasy (w większych szkołach na równoległe oddziały odnośnych klas), tj. grupy w przybliżeniu równe liczebnie i jednorodne ze względu na zbliżony wiek i poziom rozwoju (stopień w karierze szkolnej)” (Kowalski 1974, s. 246). „Poza klasami i oddziałami szkolnymi, tworzonymi dla realizacji podstawowych zadań dydaktyczno-wychowawczych, funkcjonującymi przy udziale, mniej albo bardziej aktywnym, samorządu uczniowskiego (klasowego i ogólnoszkolnego), na strukturę formalną szkoły w pionie uczniowskim składają się organizacje społeczne młodzieży, rozmaite zespoły uczniów, koła zainteresowań” (Kowalski 1974, s. 246-247).

„Każda organizacja formalna, do której istoty należy dyscyplina i kontrola społeczna, prowadzi do tworzenia się w danej populacji więzi nieformalnych: grup, stosunków, ról i pozycji na zasadzie prestiżu, sympatii, wspólnych zainteresowań.” (Kowalski 1974, s.247). „Organizacja nieformalna szkoły oznacza sieć osobistych i społecznych stosunków, które wynikają ze współzycia, współpracy, współdziałania nauczycieli jako osób a nie jako funkcjonariuszy szkoły państwowej” (Bromberek 1973, s.67 - 68).

„W zależności od ogólnej atmosfery panującej w szkole kształtują się tu zespoły i stosunki (przyjacielskie, towarzyskie, oparte na wspólnych zainteresowaniach czy podobnych ambicjach) sprzyjające pracy szkoły, albo też ugrupowania i kliki antagonistyczne, dla pracy tej szkodliwe” (Kowalski 1974, s. 248). „Postępowanie każdego nauczyciela w tym układzie stosunków nieformalnych określone jest zwyczajami szkolnymi, wartościami grupowymi nauczycieli, różnymi normami nie pisanymi” (Bromberek 1973, s.67-68).

„W skali szkoły znane są kształtujące się na zasadzie prestiżu postawy i odpowiednie stosunki między uczniami rozmaitych klas: postawy i stosunki dystansu między uczniami klas niższych (...) i uczniami klas wyższych (żądającymi uznania swego prestiżu od młodszych kolegów); stosunki sympatii wynikające z popularności uczniów wybitnych w opinii publicznej szkoły i ewentualnie szerszej itp. w obrębie klasy szkolnej, jak wiadomo z socjologii i psychologii społecznej małych grup (Moreno, Hollingshead, Bonney, u nas Zborowski i in.), elementami więzi nieformalnej są rozmaite sploty spontanicznie kształtujących się stosunków sympatii bądź antypatii na podstawie uznania określonych cech osobowych - siły fizycznej, sprawności, dowcipu itd. u dzieci, talentów czy zdolności przywódczych u młodzieży dojrzewającej, uzdolnień intelektualnych i wysokiej pozycji w karierze szkolnej albo pracy społecznej u młodzieży szkół średnich i przede wszystkim szkół wyższych; także na podłożu wspólnych zainteresowań hedonistycznych, artystycznych, intelektualnych, wspólnych ideałów moralnych czy ideologicznych; nieraz na podłożu sympatii bądź antypatii do nauczyciela, akceptowania bądź odrzucania jego metod dydaktyczno-wychowawczych itd., (Kowalski 1974, s.249-250).

Sposób funkcjonowania szkoły, zarówno w obszarze formalnym jak i nieformalnym, wyznacza styl pracy danej placówki oraz tworzy klimat sprzyjający w mniejszym lub większym stopniu rozwojowi społecznemu uczniów.

## **4. Rola i funkcje szkoły a rozwój społeczny uczniów**

*„Szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich. Zapis ten zamieszczony w części wstępnej Ustawy o systemie oświaty z dn. 07.09.1991 roku określa nadrzędny cel polskiej szkoły. Ukazuje ją jako instytucję wychowawczą, której obowiązkiem*

jest dbałość o pełny rozwój człowieka ze szczególnym wyróżnieniem tych jego cech, które w przyszłości zdecydują o sposobie pełnienia przez niego ról społecznych” (Sitarczyk 2002, s. 51).

„Przez funkcje szkoły rozumiemy sposób, w jaki zaspokaja ona określone potrzeby społeczeństwa, nie tylko w zakresie nauczania i wychowania” (Woskowski 1983, s.115). „W szkole bowiem uczeń nie tylko zdobywa wiedzę i umiejętności przewidziane programem, ale kształtuje poglądy, postawy, wrasta w określoną kulturę i weryfikuje własne mniemanie o swoich możliwościach na drodze kształcenia się” (Suszek 1971, s.31).

„Szkola pełni dwojakiego rodzaju podstawowe funkcje: zewnętrzną, czyli spełnia zadania wyznaczone jej przez czynniki zewnętrzne, a więc przez społeczeństwo, w naszych warunkach reprezentowane przez ministerstwo i władze szkolne, oraz wewnętrzną, polegającą na tym, że aby spełniać owe wyznaczone jej zadania szkoła musi osiągnąć odpowiedni poziom organizacyjny, a nadto jej wewnętrznym zadaniem jest realizacja potrzeb osób do szkoły należących strukturalnie, głównie uczniów i nauczycieli” (Gołaszewski 1977, s.14).

„Zewnętrzne funkcje szkoły to te, które wypływają z postanowień zbiorowości powołującej szkołę do istnienia, organizującej szkolnictwo, zapewniającej mu bazę materialną i warunki ciągłości działania; w naszym ustroju generalnym dysponentem szkolnictwa jest państwo (z wyjątkiem nielicznych zresztą, szkół niepaństwowych” (Gołaszewski 1977, s.53-54). „W szczególności funkcję szkoły wyznaczają od zewnątrz następujące czynniki tkwiące w społeczeństwie globalnym: kultura narodowa, ideologia, zwłaszcza zaś ideologia polityczna, poszczególne działy gospodarki narodowej” (Gołaszewski 1977, s. 54-55).

„Zadania szkoły rozpatrywane od wewnątrz przedstawiają się nieco inaczej - akcent kładzie się wówczas zazwyczaj na szansę realizacji potrzeb osobowościowych, na stosunki międzyludzkie i życie grupowe wewnątrz szkoły” (Gołaszewski 1977, s.53). „Podjęte działania szkoły i nauczyciela mają się przyczynić do: zaspokojenia podstawowych potrzeb dzieci i młodzieży; organizacji czasu wolnego; wskazywania sposobów rozładowywania negatywnych emocji; kształtowania umiejętności radzenia sobie ze stresem; kształtowania umiejętności pokojowego rozstrzygania konfliktów i sporów” (Mikołowska- Olejniczak 2003, s. 87), a tym samym przyczynić się do rozwoju społecznego uczniów. Wśród podstawowych funkcji szkoły, których realizacja przyczynia się do rozwoju społecznego uczniów oraz do kształtowania wielu umiejętności i kompetencji społecznych, wyróżnia się: nauczanie, wychowanie, przygotowanie do pełnienia ról, socjalizację, uspołecznienie, przekazywanie norm i wartości, funkcje szkoły pełnione w ramach społeczności lokalnej oraz funkcje szkoły związane z przekazywaniem dziedzictwa kulturowego.

Pierwszą i podstawową funkcją szkoły jest edukacja. „Poprzez edukację rozumieć można: ogół doświadczeń i wpływów na rozwój jednostki, ogół doświadczeń i wpływów wartościowanych jako korzystne dla rozwoju, ogół wykorzystywanych przez jednostkę jej możliwości rozwojowych, ogół instytucjonalnych praktyk organizowanych w celu wpływania na pożądany rozwój ludzi” (Kwieciński 1995, s.160). Według innej definicji „edukacja (łac. *educare*, kształcić) to ogół oddziaływań międzygeneracyjnych, służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych itd.), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji” (Mikiewicz 2016, s.10, za: Śliwerski 1999). „Szkoly to instytucje przede wszystkim edukacyjne. Prowadzą edukację dzieci przez planowanie i wprowadzanie w życie uporządkowanych zajęć mających na celu uczenie się” (Harro, 1996, s.19). „Szkola przekazuje określony programem zasób wiedzy (...) stawia sobie za cel, aby była ona zgodna z aktualnymi i przyszłymi potrzebami społeczeństwa” (Woskowski, 1983, s.116). „Nauczanie jest działaniem edukacyjnym zorientowanym na zmiany poznawcze, a pośrednio na zmiany emocjonalne w uczniu. Jego wynikiem są wiadomości i umiejętności” (Niemierko 2005, s.19).

Obok nauczania, drugą zasadniczą funkcją szkoły jest wychowanie. „W każdym współczesnym społeczeństwie istnieją instytucje specjalnie powołane do pełnienia funkcji wychowawczych, są też instytucje, które równoległe z innymi funkcjami spełniają istotne zadania wychowawcze” (Trawińska 1997, s.202).

Kolejną funkcją szkoły jest przygotowanie do pełnienia społecznych ról. „Szkola czy klasa szkolna nie są jednostkami działania. Ich sens społeczny polega na tym, że skupiają one młodzież ze względu na wychowawcze zadanie ukształtowania ich osoby - ich roli społecznej” (Grzelak 1974, s.192). „Chałasiński uznaje za podstawową funkcję społeczną szkoły przygotowanie młodzieży do pełnienia ról społecznych w grupach osób dorosłych” (Gołaszewski 1977, s.33). „Gdy się powie, że szkoła wychowuje do przyszłej roli społecznej, do uczestnictwa w życiu społecznym (Znaniecki, Parsons), uważa się, że w ten sposób określiło się jednoznacznie cele szkoły” (Gołaszewski 1977, s.2).

Poprzez szkołę dokonuje się proces socjalizacji uczniów. Stanisław Kowalski pojmuje socjalizację (uspołecznienie) z jednej strony jako wchodzenie w kulturę, zwane akulturacją, z drugiej - jako kształtowanie osobowości społecznej lub nabywanie społecznej dojrzałości czy kompetencji społecznych (Woźniak, 2002, s.12, za: Kowalski, 1974). „Parsons identyfikuje dwie zasadnicze funkcje, które system szkolny ma do spełnienia

w rozwiniętym społeczeństwie: socjalizację i dobór (selekcję)” (Tillman 1996, s.131). „Szkoła obok rodziny jest największą i najbardziej wpływową instytucją zaangażowaną w proces socjalizacji dziecka” (Illicka 2008, s.11). „Przez dwanaście lat dzieci spędzają jedną czwartą dnia (nie licząc snu) w szkole. Tutaj uczą się kontaktów z rówieśnikami oraz życia w grupie o określonych wzorcach zachowania. Tutaj uczą się norm i wartości grup, do których „należą”. Tutaj są włączane w kulturę, to znaczy uczą się, gdzie jest ich miejsce w strukturze społeczeństwa” (Harro 1996, s.20). „W niej dochodzi bezpośrednio lub pośrednio do określonych typów interakcji: na poziomie relacji jednostka - społeczeństwo, jednostka-grupa odniesienia lub jednostka - jednostka” (Illicka 2008, s.11). „Do głównych mechanizmów oddziaływań, będących podstawą socjalizacji instytucjonalnej i intencjonalnej, do jakiej dochodzi w szkole, możemy zaliczyć: organizowanie wychowankom indywidualnych doświadczeń (trening wychowawczy, prowokacja sytuacyjna), dostarczanie modeli i wzorów zachowania do identyfikacji i naśladownictwa (nauczyciele, uczniowie, inni pracownicy szkoły), wpływanie na kształtowanie norm i wartości (tworzenie, wzmacnianie i kontrola standardów)” (Rosiński 2003, s.66; cyt.za: Gurycka, 1979, 1991).

„Podstawowe znaczenie społeczne mają selekcyjne funkcje szkoły, wywierające znaczny wpływ na różne aspekty jej działalności” (Woskowski 1983, s.116). „Szkoła jest środowiskiem przygotowującym kandydatów dla różnych grup społecznych” (Dąbrowska-Bąk 1999, s.8; cyt.za: Znaniecki 1973). „Szkoła ma zatem dokonać selekcji i podziału zasobów ludzkich odpowiednio do systemu ról dorosłych” (Gramlewicz B., Gramlewicz M., 2007, s. 62). „Od charakteru i przebiegu tych selekcji zależy m. in. ilościowe i jakościowe przygotowanie wykwalifikowanych kadr dla gospodarki narodowej, stopień demokratyzacji szkolnictwa i kształcenia, poziom przeciętnego wykształcenia w społeczeństwie i inne” (Woskowski 1983, s.116). „Szkoła wpływa na kształtowanie się zainteresowań i aspiracji życiowych młodzieży, wybór kierunku dalszego kształcenia się, określenie przez nią swego przyszłego miejsca w społeczeństwie” (Woskowski 1983, s.118), stąd też kładzie nacisk na kształcenie takich umiejętności społecznych, które zapewnią jednostce sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie.

W środowisku szkolnym dokonuje się uspołecznienie uczniów. „Z chwilą przyjscia do szkoły dziecko zostaje włączone w nowe grupy i kręgi społeczne oraz poddawane zarówno zamierzonym oddziaływaniom wychowawczym jak i wpływom środowiska szkolnego” (Suszek 1971, s.31). „Wśród wielu instytucji szczególną rolę odgrywa szkoła, która ma zadanie do ukształtowania człowieka najlepiej funkcjonującego w społeczeństwie (pożądana osobowość społeczna)” (Bilińska-Suchanek 2001, s.81). „Szkoła ma za zadanie



przygotować dzieci i młodzież do tego, aby stały się ludźmi zdolnymi do uczestniczenia w życiu grupy społecznej, realizowania własnych dążeń w relacjach z dorosłymi” (Mikołowska-Olejniczak 2003, s. 87). „Jest areną, na której dziecko spotyka się z rówieśnikami, usiłuje zdobyć ich uznanie, walczy przeciwko odrzuceniu, uczy się reguł współżycia” (Obuchowska 2000, s. 43). „Szkoła jest także pierwszym środowiskiem, gdzie młode pokolenie może, na serio, przećwiczyć normy społeczeństwa demokratycznego” (Dąbrowska-Bąk 1999, s.8), „przyczynia się więc w znacznym stopniu do wychowania dla demokracji” (Tyrała 1998, s.80).

Poprzez szkołę dokonuje się przekazywanie pożądaných społecznie norm i wartości. „Szkoła jest (...) środowiskiem, z którym młody człowiek styka się przez wiele lat w decydującej fazie kształtowania osobowości, nie jest więc obojętne, jakie wzory, wartości, normy czy modele będzie się wobec niego przez lata wdrażało” (Dąbrowska-Bąk 1999, s.8). Zinternalizowane normy i wartości stanowią podstawę do wykształcenia społecznej osobowości ucznia. To, czy normy i postawy przekazywane przez szkołę w całokształcie procesu wychowawczego będą przez uczniów akceptowane i staną się w pełni przez nich zinternalizowane, uzależnione jest od wielu czynników” (Badura 1981, s.3), związanych zarówno ze środowiskiem szkolnym, jak i rodzinnym.

„Szkoła spełnia określoną funkcję wobec społeczności lokalnej, w której działa” (Gołaszewski 1977, s.56). „Członkowie społeczności lokalnej upatrują w działalności szkoły liczne korzyści ważne dla zbiorowości, jak podniesienie prestiżu społeczności, podnoszenie poziomu kulturowego, zaś w miarę sukcesów szkoły - wzmacnianie patriotyzmu lokalnego” (Gołaszewski 1977, s.57).

Obok powyższych funkcji szkoła ma także znaczący udział w przekazywaniu dziedzictwa kulturowego. „Na strukturę szkoły jako systemu działania składają się bowiem pozycje i role związane z przekazem kultury (...) oraz pozycje i role związane z asymilacją kultury” (Sack, 2006, s.70).

## **5. Warunki pracy szkoły a rozwój społeczny uczniów**

Warunki pracy szkoły są jednym z czynników mających wpływ na jakość pełnionych ról szkolnych, zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli. Korzystne warunki szkolne przyczyniają się do tworzenia klimatu sprzyjającego nauczaniu, wychowaniu oraz rozwojowi społecznemu uczniów.

„Na środowisko szkolne składa się cały splot czynników, jak otoczenie geograficzne i socjalno-społeczne, zespół dzieci, sam budynek szkoły, jego położenie, wyposażenie, stopień organizacji” (Sack 2006, s.188). Warunki pracy szkoły określają takie czynniki, jak: „samodzielność budynku szkolnego, zmianowość pracy szkoły, wielkość szkoły, liczba uczniów w klasie, stopień estetyki sal lekcyjnych, stopień wygody sal lekcyjnych, stopień dostępu do pracowni komputerowej, stopień wyposażenia biblioteki szkolnej, stopień wykorzystania pomocy dydaktycznych przez nauczycieli” (Bochno E., Bochno I. 2010, s.96).

## **5.1. Wielkość szkoły**

„Szkoły publiczne są zatłoczone, co sprzyja powstawaniu napięć i agresji tak u uczniów, jak i u nauczycieli” (Obuchowska 2000, s. 127). Szkołom dużym - które posiadają w swym składzie wiele oddziałów klasowych - towarzyszy większa alienacja uczniów, oraz gorsza znajomość wychowanków przez nauczycieli. Negatywne konsekwencje płyną także w odwrotnym kierunku. W szkole, w której „nauczycieli jest wielu, autorytet staje się <<rozproszony>>, a więź z nauczycielami coraz luźniejsza” (Obuchowska 2000, s.44) Im większa szkoła, tym większe poczucie anonimowości u każdego ucznia, a im większe poczucie anonimowości, tym większa skłonność do spostrzegania szkoły jako wrogiej i obcej” (Konarzewski 2005, s.139). Podobna prawidłowość zachodzi w klasach szkolnych. „Jakość relacji w klasie szkolnej, co wynika z mechanizmów rządzących funkcjonowaniem grupy (Oyster 2002), zależy między innymi od liczby osób w nich uczestniczących (Arends 1995)” (Bochno E., Bochno I. 2010, s.102). „Przeładowane klasy (...) prowadzą do anonimowości uczniów i rzeczowych stosunków z nauczycielami” (Poraj 2005, s.245) „Im liczniejsze klasy, tym rzadsze interakcje nauczyciela z pojedynczymi uczniami” (Bochno E., Bochno I. 2010, s.102; cyt.za: Arends 1995). Duża liczebność klas wpływa także na obniżenie się poziomu nauczania. Słuszny wydaje się być pogląd Kruszewskiego, który dostrzegł, iż wraz ze zwiększającą się liczebnością klasy, która zbliża się do 30 uczniów - „wyniki uczenia wyraźnie spadają” (Kruszewski 2005, s.269). Ponadto zaobserwowano, iż „im liczniejszy oddział, tym więcej problemów na tle niewłaściwego zachowania pojawia się w ciągu lekcji” (Konarzewski 2005, s.141). „Niekorzystny wpływ liczebnie dużych oddziałów znacznie zwiększa się, gdy towarzyszy im ograniczona przestrzeń” (Konarzewski, 2005, s.141). „W tę zamkniętą przestrzeń zostaje wtłoczonych nawet czterdzieści pięć (lub więcej) młodych istot ludzkich, włącznie z jednym lub kilkoma

dorosłymi, którzy mają nauczyć ich pewnych umiejętności czy przedmiotów w określonym z góry czasie” (Gordon 2000,s.171).

„Wykazano eksperymentalnie, że uczniowie szkoły podstawowej i średniej - zwłaszcza chłopcy - których zmuszono do przebywania w czteroosobowych grupach na małej przestrzeni, wykazywali większe pobudzenie fizjologiczne i większą skłonność do rywalizacji” (Konarzewski 2005, s.141).

Szkoły małe, do których uczęszcza mniejsza liczba uczniów, tworzą warunki sprzyjające rozwojowi społecznemu uczniów, nawiązywaniu lepszych relacji międzyludzkich oraz bliższych więzi. Mniejsze zagęszczenie osób na danej przestrzeni wpływa na obniżenie się reakcji agresywnych wśród dzieci. Szkoły małe, posiadające w swej strukturze niezbyt liczne klasy, tworzą środowisko sprzyjające nauczaniu, wychowaniu i socjalizacji „Badania wskazują, iż w liczebnie mniejszych klasach nauczyciele stosują bardziej zindywidualizowane podejście do uczniów, tracą mniej czasu na sprawy porządkowe, a uczniowie częściej współpracują ze sobą w małych grupach” (Bochno E., Bochno I 2010, s.102; cyt.za: Arends 1995). „Różni badacze donoszą, że w małych szkołach, tzn. obejmujących nie więcej niż 500 uczniów, spotyka się więcej życzliwości we wzajemnych stosunkach, mniej agresji, wagarów, aktów wandalizmu itp. (...)” (Konarzewski 2005, s.139). „Na podstawie swoich badań Gregory i Smith konkludują, że warunkiem niezbędnym dla kształtowania (...) poczucia społeczności jest mała szkoła. Dopiero wtedy doświadczenie szkoły może stać się czymś osobistym. Dopiero wtedy uczniowie i nauczyciele będą odczuwać, że należą do siebie, że mogą wnieść istotny wkład i być przekonani, że ich głos liczy się przy podejmowaniu decyzji” (Harro 1996, s.171).

## **5.2. Lokalizacja szkoły**

Szkoła, umiejscowiona w danym mieście, w konkretnym rejonie, przynależy do specyficznego środowiska lokalnego. W dużej mierze od lokalizacji szkoły zależy - jak dana szkoła będzie funkcjonować na poziomie personalnym oraz jaki w danej placówce będzie poziom nauczania. Problemy wychowawcze, czy też socjalizacyjne pojawiają się w dużej mierze w szkołach umiejscowionych w dzielnicach biednych, w otoczeniu blokowisk, w których lokalna społeczność boryka się z biedą, z bezrobociem oraz z nałogami. Różnice pojawiają się także pomiędzy szkołami ulokowanymi w dużych miastach oraz we wsiach. „Badania wykazują, iż szkoły miejskie mają znacznie wyższy wskaźnik niedostosowania niż szkoły wiejskie lub w małych miasteczkach.(...) Większy odsetek dzieci

niedostosowanych w miastach, a zwłaszcza w miastach uprzemysłowionych i charakteryzujących się dużą dynamiką zjawisk społecznych, związany jest z brakiem lub zanikiem bezpośredniej więzi osobowej, brakiem kontroli społecznej, która jest atrybutem bezpośredniej więzi osobowej oraz brakiem pozytywnych wzorców i jednoznacznych norm zachowania społecznego” (Urban 1979, s.23). „Zaobserwowano także następującą zależność: im większa szkoła, im większe miasto, tym więcej przypadków niszczycielstwa i brutalnej przemocy” (Speck 2005, s. 48).

### **5.3 Warunki lokalowe**

„Wiele analiz stosowanych w socjologii opiera się na analogiach wywodzących się ze świata teatru; wydaje się więc zaskakujące, jak mało uwagi poświęca się analizie miejsca, w którym toczy się dramat edukacji” (Roland i in. 1993, s.85), podczas, gdy wpływ całego szkolnego otoczenia tj. wyglądu, struktury oraz wielkości poszczególnych klas, kubatury szkoły, jak również przestronności szkolnych korytarzy, często w nieuświadomiony sposób oddziałuje na przebywających tam uczniów i nauczycieli. „Ukryty charakter przestrzeni i jej niedostrzegany na nas wpływ omówione zostały przez Halla (1959), dla którego jest to pewien <<bezgłośny język>> (silent language)” (Roland i in., 1993, s.94). „Organizacja przestrzeni edukacyjnej klasy szkolnej ma wpływ na to, jak efektywnie dzieci się uczą” (Clifford 2006, s.484). „W większości klas sposób rozmieszczenia stołów, ławek i krzeseł nadaje pomieszczeniu <<przód>> i <<tył>>” (Roland 1993, s.93). „Terytorium uczniów wypełniają stonki i krzesła, ustawione w rzędach jeden za drugim, skierowane w tę samą stronę” (Jazukiewicz 2006, s. 179). „Teren nauczyciela odgranicza się zwykle od reszty klasy - wskazuje na to większe biurko, lokalizacja tablicy, odstęp od wyjścia, lokalizacja kosza na śmieci czy też kombinacja tych elementów (...)” (Roland 1993, s.93).

„Zagospodarowanie przestrzeni klasy ma wpływ na procesy społeczne w klasie” (Kruszewski 2005, s.269). „Ustawienie ławek tworzy zasadnicze ramy kształtujące interakcje między nauczycielami i uczniami, a także wynikający z nich proces uczenia się” (Clifford 2006, s.484). „Różne obserwacje wykazują, że tradycyjny wystrój izby (...) ogranicza kontakty społeczne ucznia (...). Podział przestrzeni na część nauczycielską i część uczniowską podkreśla dystans między tymi dwoma światami, toteż jest często wykorzystywany w celu wzmocnienia dyscypliny” (Konarzewski 2005, s.143). „Dobrzy uczniowie mają tendencję do siadania z przodu, gdzie mogą w pełniejszym zakresie uczestniczyć w lekcji, więc również uzyskiwać lepsze oceny. Z drugiej strony uczniowie, którzy permanentnie przeszkadzają

w lekcjach, wybierają na ogół miejsca z tyłu klasy, położone jak najdalej od obserwującego ich nauczyciela” (Clifford 2006, s.301-302). Nie jest to korzystny układ, gdyż nie służy utrzymaniu odpowiedniej dyscypliny na lekcji. Kruszewski twierdzi, iż „w konkretnych sytuacjach szkolnych można się posłużyć przegrupowaniem klasy, aby uzyskać zmianę układów i zależności społecznych” (Obuchowska 2005, s.392).

Sprawny przebieg lekcji, wpływający na rozwój społeczny uczniów, warunkuje nie tylko - właściwe, sprzyjające utrzymywaniu porządku i ciszy - przegrupowanie uczniów w ławkach, warunkuje je także całe otoczenie klasowe. „Nauczyciele mogą stosunkowo łatwo zapobiec wielu niemożliwym do przyjęcia zachowaniom uczniów, po prostu zmieniając otoczenie klasowe” (Gordon 2000, s.170). Uczniowie wielokrotnie „stwarzają problemy sobie i innym tylko dlatego, że otoczenie jest niewłaściwie zorganizowane”. (Gordon 2000, s.178). „Ustawienie mebli musi uwzględniać sposób realizacji programu nauczania, a co za tym idzie, układ przestrzenny klasy musi być na tyle elastyczny, aby można go było dostosować do zajęć indywidualnych i w grupach oraz tych, w których cała klasa pracuje razem” (Clifford 2006, s.484).

„Niekiedy uczniowie zachowują się niewłaściwie i w sposób niemożliwy do przyjęcia, ponieważ otoczenie dostarcza zbyt wielu podniet” (Gordon 2000, s.175). „Coraz więcej ludzi zwraca uwagę na negatywny wpływ naszego otoczenia właśnie ze względu na to, że jest tak skomplikowane” (Gordon 2000, s.179). Innym razem niekorzystnie i przytłaczająco może działać pomieszczenie, w którym jest zbyt mała liczba pomocy dydaktycznych, a sala lekcyjna jest źle zagospodarowana. „Nadmierna ilość podniet może być czasem równie frustrująca jak zbyt mała ich liczba” (Gordon 2000, s.175). „Kiedy otoczenie klasowe rozprasza uczniów i nudzi, wiele ich mechanizmów przystosowawczych przeistacza się w zachowania niemożliwe do przyjęcia dla nauczycieli i przeszkadza w procesie nauczania” (Gordon 2000, s.170).

Niekorzystnie i dekoncentrująco działać może także zmiana funkcji przestrzeni, kiedy przykładowo świetlica szkolna lub biblioteka zostaje zamieniona na salę lekcyjną. „Wówczas właściwie następuje zmiana funkcji przestrzeni, przy czym jednak w świadomości użytkujących ją osób pozostaje pewien ślad pierwotnej funkcji danej przestrzeni” (Gołaszewski 1977, s. 23).

„Klasa powinna być nie tylko funkcjonalna, lecz również ładna, przyjemna i wygodna” (Clifford 2006, s.484). „Niepożądane zachowania uczniów występują niekiedy dlatego, że klasa jest zbyt ciasna, zbyt przygniatająca, albo dlatego że ograniczenia te trwają za długo” (Gordon 2000, s.177). „Obskurne warunki przyzwyczajają do życia w bałaganie, chaosie i improwizacji, zaś w ubogim, brzydkim i zaniedbanym otoczeniu szybko więdną cnoty

formalne, niezbędne dla efektywnego działania instytucji, co podnosi np. J. Woroniecki. Owe cnoty formalne czystość, punktualność, sumienność, cisza - w pewnych warunkach urbanistyczno-techniczno-społecznych są- zdaniem Dąbrowskiej-Bąk - trudne do osiągnięcia” (Dąbrowska-Bąk 1999, s.83). „Niesprzyjające uczeniu się warunki zewnętrzne wywołują najpierw zmęczenie uczniów, które staje się bezpośrednią przyczyną pogarszania się uczenia się” (Kruszewski 2005, s.268), następnie wpływają na relacje międzyludzkie panujące w klasie, oraz na cały przebieg procesu lekcyjnego. Warto dodać, iż „wpływ przestrzeni jest istotny, lecz nie determinujący; jednak jego znaczenie jest często niedoceniane (Roland1993, s.97).

## **5.4. Specyfika dnia**

Czynnikiem wpływającym pośrednio na jakość pełnionych ról szkolnych, zarówno uczniów, jak i nauczycieli, warunkującym powodzenia socjalizacyjne, jest pora oraz specyfika szkolnego dnia. Badania dowodzą, „iż dla prawidłowego rozwoju dziecka najkorzystniejsza jest nauka na dopołudniowej zmianie pracy szkoły” (E. Bochno, I.Bochno 2010, s.100), kiedy uczniowie są wypoczęci, gdy posiadają lepszą zdolność koncentracji na przebiegu lekcji oraz wykazują niższy stopień pobudzenia i aktywności nie związanej z procesem nauczania. Na ostatnich godzinach lekcyjnych uczniowie stają się nadpobudliwi, nie koncentrują się na przebiegu lekcji, utrudniają prowadzenie lekcji, wówczas pojawia się także więcej zachowań o charakterze aspołecznym, niesprzyjającym kształtowaniu się pożądanых społecznie kompetencji.

Trudności w pełnieniu szkolnych ról, w porze popołudniowej, na ostatnich godzinach lekcyjnych, dotyczą także nauczycieli. „Gordon opisał postawę tego samego nauczyciela w różnych porach dnia: rano, gdy jest wypoczęty i zadowolony, i po południu, gdy jest zmęczony i w złym humorze, dodając tezę, iż u każdego zdolność akceptowania innych niekiedy się zmienia” (Gordon 2000, s.42). Zaobserwowano, iż „nauczyciele często wskazują, że najgorszym okresem jest koniec dnia szkolnego, późno po południu. O tej porze większość uczniów oraz nauczycieli zużyła już swój zasób energii i trudno im znosić wzajemne kontakty lub zamęt w klasie” (Gordon 2000, s.185).

Na jakość oraz kształt pełnionych ról szkolnych uczniów i nauczycieli wpływa także specyfika dnia spędzanego w szkole. Inaczej bowiem przebiega dzień powszedni, podczas którego przeprowadzane są wszystkie lekcje zgodnie z ramowym planem zajęć, inaczej dzień przedświąteczny, bądź świąteczny, podczas którego organizowane są na terenie placówki różnorodne uroczystości, celebrowane szkolne święta, często pobudzające uczniów

do niezamierzonej i niekontrolowanej aktywności. Uczniowie nie są w stanie koncentrować się na nauce i efektywnie pracować w te dni, w których dostarcza się im zbyt dużą ilość bodźców niezwiązanych z procesem nauczania i wychowania.

## **5.5. Oceny szkolne**

Nieodłącznym atrybutem szkoły jest system oceniania, na który składają się oceny szkolne wystawiane przez nauczycieli. Oceny szkolne wspomagają mechanizm kontroli społecznej, gdyż funkcjonują jako kary lub nagrody. Uczniowie dążący do otrzymywania dobrych ocen, starannie przygotowują się do lekcji, są bardziej zmotywowani do nauki, na ogół nie łamią zasad obowiązujących w szkole, określonych w szkolnych regulaminach. Oceny szkolne są jednym z bodźców stymulujących młodzież do zdobywania wiedzy oraz do zachowywania się zgodnego z porządkiem społecznym. Oceny szkolne są, w dużej mierze, skutecznym narzędziem służącym kształtowaniu pożądanych społecznie postaw wśród uczniów, a tym samym wpływającym na ich rozwój społeczny. Są narzędziem wspierającym proces socjalizacji i wychowania. Problematyka dotycząca szkolnego systemu oceniania wzbudzała i ciągle wzbudza wiele kontrowersji. Ocenianie, prowadzące do selekcji uczniów na lepszych i gorszych, było i jest odbierane przez niektóre środowiska, zarówno szkolne jak i pozaszkolne, jako szkodliwe. Inny punkt widzenia prezentuje Parsons, który w systemie szkolnego oceniania dostrzegł pozytywne strony, argumentując tym, iż poprzez ocenianie dzieci uczą się, między innymi, zdobywania statusu w grupie. „Różnicowanie takie - jego zdaniem - jest konieczne ze względów funkcjonalnych, gdyż szkoła jest również instancją rozdzielającą i dlatego potrzebuje podstawy do selekcji ze względu na przyszły status społeczny” (Tillman 1996, s.133). „Według Parsonsa selekcja szkolna nie jest niczym złym, ani też nie zasługuje na krytykę; chodzi bowiem o funkcjonalnie konieczny wkład podsystemu szkoły do sprawiedliwego - bo dokonanego na podstawie osiągniętych wyników - rozdzielania dorastającego pokolenia na różne atrakcyjne stanowiska” (Tillman 1996, s.133).

## **5.6. Przepisy oświatowe i regulaminy szkolne**

„Sformalizowane organizacje - a do takich należy szkoła - zawsze działają w określonych ramach prawnych i muszą w nich działać, gdyż jest to podstawowy element koncepcji państwa praworządnego, zaś zasadę praworządności zakłada w całej rozciągłości konstytucja RP”(Dąbrowska-Bąk, 1999, s.8). „Niezbędne jest, aby w szkole obowiązywał jasny,

zrozumiały dla każdego ucznia system reguł określających, jakie zachowania są akceptowane, a jakie nie i aby przestrzeganie tych reguł było poddawane kontroli” (Murawska, Korpaczewska 2006, s.13). Pomimo powyższych założeń „regulamin określający prawa i obowiązki uczniów oraz konsekwencje ich respektowania i ignorowania nie jest narzędziem kreowania ładu w szkole” (Murawska, Korpaczewska, 2006, s.14). Nie spełnia więc swojej podstawowej funkcji. Wynika to z faktu, iż „ład szkolny utrzymywany jest w oparciu o system norm nieformalnych, które nie są sformułowane explicite w postaci reguł i przepisów, a ich przestrzeganie nie jest regulowane przez system formalnej kontroli” (Murawska, Korpaczewska, 2006, s.14). „W sytuacjach naruszania owych niepisanych norm podejmowane są doraźnie nigdzie nie zapisane - a więc nieprzewidywalne dla uczniów - decyzje co do konsekwencji. Ich repertuar jest bardzo ubogi. Najczęściej stosowane upominanie, ze względu na jego nadużywanie, a w efekcie spowszednienie, nie powoduje nawet zmian w zachowaniu, nie wspominając już o legitymizacji norm” (Murawska, Korpaczewska, 2006, s.14). Brak odpowiednich sankcji w stosowanych przepisach prawnych skutkuje między innymi tym, iż nauczyciel sam, na własną rękę musi szukać rozwiązań, sposobów i metod pracy w razie pojawienia się zachowań nieakceptowanych społecznie. „Angażowanie się nauczyciela w samodzielne radzenie sobie z patologią wymagającą raczej oddelegowania do specjalistów czy współpracy z nimi (brutalna agresja i przemoc, uzależnienia, przestępczość często <<nie daje efektu>>” (Rosiński 2003, s.93). „Żeby nauczyciel mógł w ogóle wypełniać swoją rolę, niezbędne jest przyznanie mu choć minimum praw” (Robertson 1998, s.60). Brak adekwatnych przepisów prawnych, brak skutecznych narzędzi wpierających pełnienie funkcji przez nauczyciela, przyczynia się do narastania problemów wychowawczych, do kontrsocjalizacji uczniów oraz do niewydolności wychowawczej całych placówek oświatowych.

## 5.7. Inne czynniki

Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele nieustannie są narażeni na działanie szeregu czynników zakłócających przebieg procesu nauczania oraz utrudniających nabywanie kompetencji społecznych. Należą do nich „wszelkiego rodzaju utrudnienia i zagrożenia (...) takie, jak: presja czasu, hałas, zewnętrzna kontrola, złożoność zadań (np. zbyt liczna klasa szkolna czy bardzo zróżnicowany poziom intelektualny uczniów)” (Gurycka 1990, s. 34). Obecność tych utrudnień ma przełożenie na funkcjonowanie uczniów i nauczycieli w szkole, na sferę relacji międzyludzkich oraz ogólny klimat wychowawczy szkoły.



## 6. Szkoły nieprawidłowo funkcjonujące

„Szkoła, jak sugerują inni autorzy, może być pierwotną przyczyną niedostosowania społecznego, może być terenem, na którym niedostosowanie społeczne ujawnia się, szkoła może także stanowić jedno z ogniw, elementów w procesie zaburzenia osobowości dziecka” (Syrek 1986, s.37; cyt.za: Spionek 1973). „W badaniach - opisanych przez A. Olubińskiego (1991, s. 89), badacz charakteryzuje stosunek uczniów do szkoły. Wynika z nich, że połowa badanych zadeklarowała złe samopoczucie w szkole oraz negatywną postawę wobec obowiązków wynikających z pełnienia roli ucznia” (Poraj 2005, s.246).

„Na odmienność środowiska zakładowego składają się: specyficzne warunki przedmiotowe (wyposażenie - meble, sprzęty, przedmioty codziennego użytku, i organizacja otoczenia są dostosowane do wieku wychowanków) i osobowe (całkowity brak opieki indywidualnej lub bardzo ograniczona jej postać, co utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia, ukształtowanie silnych więzi uczuciowych z dorosłymi opiekunami, jednostronne interakcje z nimi, brak różnorodnych wzorców dojrzałych zachowań, ustawiczne przebywanie w otoczeniu rówieśników)” (Lis 1992, s.7). „Dezorganizacja szkoły występuje wtedy, gdy postępowanie jej pracowników odbiega od przepisów regulujących ich prawa i obowiązki, od przyjętych zasad nauczania i wychowania, gdy szkoła nie realizuje swoich zadań” (Woskowski 1983, s.34). „Zwłaszcza gdy programy nie są dostosowane do możliwości i potrzeb młodzieży, nauczycielstwo nie jest należycie przygotowane zawodowo do pełnienia ról wychowawczych, rodzice nie są w stanie zapewnić opieki wychowawczej, z uwagi na obciążenia zawodowe i brak odpowiedniego przygotowania psychologicznego i pedagogicznego, a sami wychowankowie przejawiają dążenia odbiegające od oczekiwań zarówno władz, nauczycieli, jak i rodziców” (Trawińska 1997, s.203).

„W środowisku szkolnym przyczynami niedostosowania są: niepowodzenia szkolne, niewłaściwe metody wychowawcze, antagonizmy domu i szkoły, brak autorytetu dziecka w zespole klasowym, pogłębianie przez szkołę stresów wywołanych poza środowiskiem szkolnym, przesunięcie zainteresowania nauczycieli z dziecka wyłącznie na program nauczania” (Łuniewicz 1979, s.50).

„Pojawianie się niepożądanych zachowań w szkole, w tym także agresji i przemocy, wynikać może z funkcjonowania szkoły jako instytucji, z nieprawidłowych relacji pomiędzy uczniami, a także z zakłóconych relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami” (Poraj 2005, s.246). „Joanna Danilewska zwraca uwagę na to, że współczesną edukację zdominowała szkodliwa, ponieważ stosowana w nadmiarze, rywalizacja (uczniów, szkół, nauczycieli)

i instrumentalizacja, czego konsekwencją jest koncentrowanie się nie tyle na jakości nauczania, ile na zewnętrznych zabiegach, związanych z dokumentowaniem sukcesów szkoły czy przeprowadzaniem efektownych rankingów” (Gołek 2010, s.28). „Współzawodnictwo, którym motywuje się uczniów do nauki w szkole, powstrzymuje ich od wzajemnej troski o siebie” (Rosenberg, 2006, s.14).

„Z. Kwieciński twierdzi, że współczesna szkoła przeżywa kryzys podstawowych funkcji - rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej:

„Funkcja rekonstrukcyjna polega na zorganizowanym odtwarzaniu kultury uniwersalnej i narodowej oraz na przekazywaniu jej wychowankom i na odtwarzaniu struktury społecznej. Funkcja adaptacyjna szkoły polega na wprowadzaniu ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali i które są do objęcia, oraz na takim prezentowaniu obrazu zastanego świata, aby wychowankowie uznali istniejący porządek za dobry, albo konieczny i niezmienny. Emancypacyjna funkcja szkoły polega na przygotowaniu ludzi do ustawicznej pracy nad sobą prowadzącej do przekraczania narzuconych ograniczeń i do uczestnictwa w zmienianiu bliższego i szerszego otoczenia na lepsze, doskonale urządzone.” (Deptuła 1997, s.57).

Przyczyny złego funkcjonowania szkoły można podzielić na organizacyjne oraz dydaktyczne. „Przyczyny organizacyjne to niedostatki systemu szkolnego, programów i podręczników oraz systemu kształcenia nauczycieli” (Marek-Rurka 1976, s.21). „Przyczyny dydaktyczne są równoznaczne na ogół z przesunięciem głównego zainteresowania nauczycieli z ucznia, jego możliwości, dążeń, aspiracji marzeń, na program nauczania i związane z nim wymagania egzekwowane w sposób formalny” (Łobocki 2004, s.184-185). „Przyczyny dydaktyczne wynikają z niewłaściwej organizacji i metod pracy nauczycieli, nieznajomości uczniów i braku opieki nad uczniami słabszymi” (Marek-Rurka 1976, s.21). „Progiem trudności jest również dostosowanie do grupy rówieśniczej o różnych postawach i wymaganiach” (Szewczyk-Kowalczyk 2008, s.190). Determinantem trudności szkolnych może być także niedopasowane treści nauczania do rozwoju dziecka. „Prawidłowa asymilacja będzie zależała od tego, czy owe treści są wystarczająco nowe, by zakłócać równowagę struktur poznawczych i dostatecznie znane i bliskie, by mogły zostać w owe struktury włączone” (Rosiński 2003, s. 27-28).

Szkoły borykają się obecnie z coraz większymi trudnościami wychowawczymi. „Jak wykazują badania, niepomyślna sytuacja szkolna uczniów wiąże się ściśle z trudnościami wychowawczymi, te zaś powodują trudności w nauce już w klasach najniższych” (Marek Rurka, 1976, s.22). „Według Rosińskiego źródeł zakłóceń procesu socjalizacji, przejawiających się w postaci symptomów zachowań antyspołecznych i aspołecznych należy

poszukiwać poza terenem szkoły” (Rosiński 2003, s.43; cyt.za: Frączek, Kirwil 1993). „W przeważającej większości w grupie uczniów niedostosowanych społecznie podkreśla się złe metody postępowania wychowawczego rodziców względem badanych uczniów” (Syrek 1986, s.116). „Uczeń, który obserwuje w domu złe traktowanie na przykład matki przez ojca, próbuje taką taktykę (nawet nieraz podświadomie) przenosić na relacje szkolne” (Mastalski 2005, s. 145). „Dzieci z rodzin konfliktogennych często wchodzą w szkole w konflikty z innymi uczniami” (Mastalski 2005, s.147). „Warto w tym miejscu stwierdzić, że dużym błędem jest obarczanie szkoły całkowitą odpowiedzialnością za pracę wychowawczą z jej uczniami” (Bielecka 2000, s.53).

## **7. Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów z perspektywy pełnionej przez nich szkolnej roli**

„Rola ucznia z uwagi na jej znaczenie dla osiągnięcia przez jednostkę sukcesu życiowego jest w procesie uspołecznienia - poczynając od szkoły podstawowej aż do wyższej rolą dominującą” (Kowalski 1974, s.313).

„Rola społeczna ucznia w grupie szkolnej zasadniczo różni się od tej roli, którą spełnia osobnik ludzki w jakiegokolwiek innej grupie. Z nikim poza szkołą nie jest on i nie będzie w takim stosunku, w jakim znajduje się z indywidualnymi nauczycielami w szkole, z innymi uczniami i ze szkołą jako całością. Nie ma poza nauczycielem jednostek, których by jedynym obowiązkiem względem niego było uczenie go i względem których jego obowiązkiem byłoby poddawanie się nauczaniu; nie ma poza współuczniami jednostek, z którymi łączyłoby go zasadniczo i jedynie wspólne pobieranie nauki; nie ma poza szkołą grupy w której by udział jego polegał wyłącznie na uczestnictwie w zbiorowym przygotowaniu do przyszłego życia społecznego”. (Znaniński 2001, s.105)

### **7.1. Rola ucznia w kontekście regulaminów szkolnych i przepisów oświatowych**

Rola ucznia jest w dużym stopniu zdefiniowana przez przepisy oświatowe i regulaminy szkolne (m.in. Ustawa o Systemie Oświaty, Karta Nauczyciela, Statut Szkoły). Przepisy prawne oraz rozporządzenia zawierają w sobie pewien unormowany prawnie zapis, określający ramy i wymogi co do szkolnej roli uczniów i nauczycieli. „Miejsce i pozycję uczniów w organizmie szkolnym określa „Kodeks Ucznia”, który zawiera zbiór praw i obowiązków uczniowskich” (Rataj 1979, s.77). Zgodnie z nim „uczeń ma prawo do: uzyskania rzetelnej wiedzy przygotowującej go do dalszej nauki, rozwijania własnych zainteresowań i twórczości

w ramach kół zainteresowań, samorządu uczniowskiego, wycieczek i innych form życia szkolnego, zwracania się w każdej sprawie do wychowawcy, dyrekcji i nauczycieli w celu uzyskania pomocy. Do obowiązków ucznia należy: sumienna praca nad zdobywaniem wiedzy i formowaniem własnej osobowości, odnoszenie się z szacunkiem do nauczycieli, pracowników szkoły, kolegów, postępowanie zgodne z zasadami zawartymi w Statucie Szkoły” (Sokołowska-Dzioba 2002, s.198).

## **7.2. Rola ucznia określona przez oczekiwania nauczycieli**

Na kształt roli uczniowskiej wpływają, w znacznej mierze, oczekiwania jakie mają wobec ucznia: dyrektor, nauczyciele, rodzice oraz sami uczniowie. „Z punktu widzenia nauczycieli najważniejszym obowiązkiem ucznia jest nauka, ale również ważną rolę powinny tutaj pełnić: aktywność i praca społeczna, wszystkie obowiązki wynikające głównie z regulaminu szkoły, praca nad rozwijaniem własnego charakteru, w tym - indywidualnych zainteresowań” (Olubiński 1991, s.125). W opinii nauczycieli „dobry uczeń” to ten, który „dużo się uczy; jest aktywny i dobrze przygotowany do lekcji; samodzielnie poszukuje informacji; bierze udział w konkursach i olimpiadach przedmiotowych; umie sobie poradzić w każdej sytuacji, stosując <<techniki przetrwania>>” (Karkowska 2005, s.141). Zgodnie ze stereotypowym ujęciem - „dobre dziecko” - „będzie oceniane jako odpowiedzialne, autonomicznie, godne zaufania, zwracające uwagę na to, co się dzieje w klasie, mające stabilne zainteresowania, zdolne do szybkiego uczenia się, chętnie przyjmujące polecenia, ale także spokojne, odprężone, zadowolone z życia, łatwo nawiązujące kontakty, lubiane przez innych uczniów i akceptowane przez środowisko rodzinne” (Czykwin 1995, s.132). „Wśród cech osobowości ucznia dominuje w ocenach nauczycieli to, co nazywamy potocznie elokwencją (<<płynność słowna>>), rozważa, grzeczność, dyscyplina, punktualność, zrównoważenie, odwaga, zdolność przystosowania się do grupy. Są to zarazem cechy, które ułatwiają zawodowe funkcjonowanie nauczyciela, gdyż mają wpływ na kierowanie przez niego klasą jako grupą i związane z tradycyjnym obrazem dobrego ucznia” (Gilly 1987, s.9). Nauczyciele (choć powoli tendencja ta zaczyna zanikać) oczekują od ucznia, obok poszerzania wiedzy, umiejętności oraz zachowań świadczących o uspołecznieniu, pewnej bierności, uległości i podporządkowania. „O ile uczniowie definiując swoją rolę, kładą nacisk na dyspozycje intelektualno-moralne, o tyle nauczyciele zdają się raczej podkreślać określone predyspozycje intrapersonalne uczniów, zapewniające im nad nimi władzę” (Olubiński 1991, s.160; cyt.za: Debesse, Mialaret 1968). Zgodnie ze spostrzeżeniami Olubińskiego

„nauczyciele pozytywnie oceniają uczniów grzecznych, posłuszných, uległych, potakujących, pozbawionych własnego zdania oraz zachowań nie odbiegających od tzw. norm szkolnych. Uczniowie dobrzy - podkreśla autor – to zatem dzieci przystosowane, nie sprawiające trudności, ale też "przygaszone", pełne obaw i lęku, aby nie narazić się nauczycielowi, aby sprostać wszelkim choćby najbardziej absurdalnym obowiązkom szkolnym, aby zasłużyć na pochwałę nauczyciela i rodziców” (Olubiński 1991, s.220). Powyższe oczekiwania nauczycieli zahamowują rozwój krytycznego, myślenia wśród uczniów, ograniczają ich autonomię, odbierają przywilej posiadania i wyrażania odmiennego zdania. Skutkiem jest wykształcenie jednostek uległych, konformistycznych i podporządkowanych. Opisana charakterystyka dotyczy jednak tylko pewnej grupy uczniów, tych którzy poddają się bezkrytycznie wszelkim rygorom szkolnym. Obecnie zaczyna utrwalać się tendencja odwrotna. Coraz większa liczba uczniów nie ma problemów z wyrażaniem własnego zdania i dopominaniem się o swoje prawa, ponadto coraz częściej to uczniowie przejmują władzę na lekcji.

### **7.3. Rola ucznia określona przez uczniów**

Oczekiwania uczniów i nauczycieli, co do kształtu roli uczniowskiej są w dużej mierze ze sobą zbieżne. „Uczniowie, podobnie jak nauczyciele, zdecydowanie podkreślają, iż najważniejszym składnikiem pełnionej przez nich roli powinien być odpowiedni stosunek do nauki, chęć zdobywania wiedzy” (Olubiński 1991, s.157-158). „Młodzież szkolna widzi sylwetkę dobrego ucznia jako osoby inteligentnej, pilnej, autonomicznej, wykazującej chęć współpracy z kolegami i mającej wśród nich autorytet” (Karkowska 2005, s.73). Zgodnie z badaniami opisanymi przez Karkowską, dobry uczeń, w opinii kolegów „aktywnie bierze udział w lekcji, uczestniczy w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, sam szuka interesujących go informacji, jest zawsze przygotowany do lekcji, umie sobie poradzić w każdej sytuacji, stosując <<techniki przetrwania>>, uczy się, bo chce mieć dobre oceny, uczy się, bo boi się nauczyciela, nie uczy się dużo, potrafi wywrzeć dobre wrażenie na nauczycielach” (Karkowska 2005, s.140).

Rola ucznia, określona przez szkolne regulaminy, przez oczekiwania płynące ze strony nauczycieli i rodziców, nie jest w pełni akceptowana przez samych uczniów. Uczniowie domagają się obecnie dla siebie więcej swobód. „Chcą mieć również prawo do: (1) względnie swobodnego, indywidualnego wyglądu zewnętrznego (ubioru, uczesania, ok.7%), (2) do godności osobistej (ok.5%), (3) do rozliczania nauczyciela za nieprzestrzeganie etyki

i praw ludzkich w kontaktach z uczniem (5%), (4) do pełnej informacji o kryteriach oceniania uczniów (3%), (5) sprawiedliwego ich traktowania w szkole (2%), (6) do uczciwego i demokratycznego traktowania samorządu uczniowskiego (2%)” (Olubiński 1991, s.134). Ponadto „uczniowie pragnęliby mieć wpływ na treść, zakres i charakter zadań i obowiązków, które zleca się im do wykonania” (Olubiński 1991, s.136). „Niewątpliwie problem praw ucznia ściśle łączy się z takimi pojęciami, jak: podmiotowość, autonomia, twórczy rozwój, czy indywidualna aktywność” (Olubiński 1991, s.133).

#### **7.4. Modele ról uczniowskich od prawidłowo po nieprawidłowo wypełniających rolę**

Gołaszewski wyróżnił cztery podstawowe modele ról ucznia, w tym: ucznia doskonałego, znormalizowanego, nonkonformistę, oraz niedostosowanego. W celu zoperacjonalizowania kategorii ucznia „bardzo dobrego” Gołaszewski posłużył się następującymi kryteriami: bogata wiedza, wysoki poziom etyczny i uspołecznienie. Uczeń znormalizowany wypełnia swoją rolę w oparciu o uniwersalny wzór, normy szkolne opisane w szkolnych regulaminach. Uczeń nonkonformista, według Gołaszewskiego, podejmuje swoją rolę jako protestującego przeciwko (rzeczywistym lub wyobrażonym) złym przejawom życia szkoły, lub w ogóle przeciwko szkole jako instytucji. Ostatnim w typologii jest uczeń niedostosowany, to uczeń, który nie wypełnia szkolnej roli, co objawia się niedostatecznymi wynikami w nauce, niewłaściwym zachowaniem i brakiem uspołecznienia. Przyczyn takiego stanu rzeczy Gołaszewski dopatruje się nie tyle w złej woli ucznia, co w trudnej sytuacji psychiczno-biologiczno-społecznej, w której się znalazł. Na koniec rozważań dotyczących roli ucznia niedostosowanego, autor stawia szereg pytań retorycznych, dając do zastanowienia się, czy „uczeń niedostosowany, zły, to też jakaś rola społeczna, czy też raczej wypadnięcie z roli, niemożność podjęcia roli, nieprzystosowanie, odrzucenie, czy może nieumiejętność życia w szkole (za: Gołaszewski 1977, s. 156-157).

Zdaniem Olubińskiego, w szkole istnieje co najmniej kilka grup uczniów w sposób odmienny definiujących swoją rolę. Wyróżnia on: „uczniów dobrych, otrzymujących maksymalne oceny z poszczególnych przedmiotów oraz z zachowania; uczniów przeciętnych; uczniów przeciętnych lub słabych, bo nie mogących obiektywnie podołać obowiązkom szkolnym; uczniów słabych i trudnych, bo świadomie i skrajnie ignorujących wszelkie normy, zadania i przepisy itd.” (Olubiński, 1991 s.220-221).

Inni badacze rolę ucznia opisują z punktu widzenia przystosowania społecznego. Sommerfeld - przedstawiła typologię, zgodnie z którą dokonano podziału uczniów według różnych typów przystosowania. W typologii tej „wyróżniono grupę osób przystosowaną pozytywnie którą charakteryzuje konstruktywne przekształcanie siebie i otoczenia, wypełnianie wymogów i nacisków zewnętrznych jedynie uznanych za słuszne oraz ogólna aktywność i rozwój” (Sommerfeld 1989, s. 187). Drugi typ przystosowania, określony został jako adaptacyjny, czyli taki, który „wyznacza ściśle podporządkowanie otoczeniu, wypełnianie jego wymogów i nacisków w sposób bezkrytyczny oraz zgeneralizowaną bierność i stagnację” (Sommerfeld 1989, s.187). Trzeci typ przystosowania - określono typem negatywnym. Zdaniem badaczy to „destruktywny styl funkcjonowania, uszkadzający zarówno jednostkę, jak i otoczenie”. Jednostki w ten sposób funkcjonujące czynnie przeciwstawiają się „wymogom i naciskom społecznym, bez względu na ich charakter” (Sommerfeld 1989, s.187).

## **7.5. Uczeń prawidłowo realizujący szkolną rolę**

Formalne wymogi - dotyczące roli, jaką ma do wypełnienia uczeń - zostały szczegółowo określone w szkolnych statutach i regulaminach. Rola ucznia jako uczestnika procesu dydaktycznego polega między innymi na: „wypełnianiu poleceń nauczyciela w czasie lekcji; podejmowaniu zadań sugerowanych przez nauczyciela; samoradnym włączaniu się uczniów do lekcji; występowaniu z pytaniami, wątpliwościami, niejasnościami; zdyscyplinowanym stosunku do pracy lekcyjnej; współdziałaniu z kolegami; kulturalnym stosunku do nauczyciela” (Gołaszewski 1977, s.162-163; cyt. za: Maciaszkowa 1970). „Jednym z istotnych elementów wskazujących na charakter pełnionej roli ucznia jest analiza jego aktywności i osiągnięć szkolnych” (Olubiński 1991, s.202). R.M. Ilnicka za podstawowe wyznaczniki sytuacji szkolnej przyjęła: „osiągnięcia szkolne uczniów, to jest: oceny, systematyczność w odrabianiu lekcji, przejawianie zainteresowania jakimś przedmiotem, frekwencję, aktywność na lekcjach, przynoszenie przyborów szkolnych, udział w pracach i zajęciach pozalekcyjnych, relacje z nauczycielami, wychowawcą, staranność w prowadzeniu zeszytów, stopień braku akceptacji ze strony rówieśników (Gołaszewski 1977, s.163). Nacisk położony tu został na takie cechy ucznia, jak: aktywność intelektualna, pracowitość, poczucie odpowiedzialności i posłuszeństwo. „Rolę ucznia z pewnością pełniej i dojrzalej pełnią (odgrywają) osoby posiadające stosunkowo silne poczucie tożsamości, poczucie własnej wartości, zdolne do intelektualnego sprawowania kontroli nad sobą i rzeczywistością, o nieobronnie zorientowanej osobowości”

(Urban 2001, s.136; cyt.za: Klimowicz). Dziecko „które osiąga dobre wyniki w nauce, uczestniczy czynnie w życiu klasy i szkoły, nie sprawia problemów swym zachowaniem, ma poprawny stosunek do obowiązków szkolnych, jego relacje z nauczycielami i rówieśnikami są również poprawne - prawidłowo wypełnia rolę ucznia” (Ilnicka 2008, s.121). Hurlock wymienił następujące kryteria prawidłowego wypełniania roli przez uczniów: „wywiązywanie się z zadań; umiejętność przystosowanie się do różnych grup; prawidłowe postawy społeczne, zadowolenie osobiste” (Hurlock 1985, s.499). „Gilly wyodrębnił (...) trzy czynniki, które mają charakter wartości ogólnych, podanych dla dobrego przystosowania ucznia do jego stanowiska pracy. Są to, dobre dyspozycje intelektualne, ogólna postawa przystosowania i takie cechy jak dynamizm, zainteresowania i pilność” (Czykwin 1995, s.134). „Dzieci dobrze przystosowane charakteryzują się wewnętrznym poczuciem kontroli, a dzieci źle przystosowane - zewnętrznym, są przekonane, że nikt się z nimi nie liczy a ich intencje i chęć działania nie wpłyną na zachowania kolegów” (Deptuła 1997, s.70). „Wskaźnikami funkcjonowania w roli ucznia są, między innymi, postępy w nauce oraz kontakty rówieśnicze na terenie szkoły” (Ilnicka 2003, s.445).

„Dziecko dojrzałe społecznie prawidłowo nawiązuje kontakty z rówieśnikami i dorosłymi, potrafi współpracować z innymi w nauce i zabawie oraz przeżywać radość i zadowolenie z osiągnięć - nie tylko swoich, ale i całej grupy. Jest staranne, obowiązkowe, systematyczne i zdolne do adekwatnej oceny siebie i innych. Potrafi zrozumieć, że wszyscy członkowie grupy mają takie same prawa i obowiązki. Rozwój społeczny wyraża się również w zdyscyplinowaniu i wykonywaniu poleceń nauczyciela” (Zabłocki, Brejnak 2008, s.167).

Prawidłowe realizowanie roli ucznia, to jeszcze nie wszystko, gdyż „samo posłuszeństwo nie czyni jeszcze dobrego ucznia. Nie wystarczy bowiem przestrzegać zakazów i nakazów, lecz trzeba także identyfikować się z pełnioną rolą” (Konarzewski 2005, s.322).

## **7.6. Uczeń nieprawidłowo realizujący, bądź odrzucający rolę**

Nieprawidłowe pełnienie szkolnej roli jest związane z zaniedbaniami uczniów zarówno w zakresie uczenia się (uczeń nie uczy się, czego wynikiem są niskie oceny) jak również w zakresie zachowania (uczeń zachowuje się w sposób nieakceptowany społecznie). „Brak realizacji przepisów roli przejawia się w: niewypełnianiu poleceń nauczyciela na lekcji; niedyscyplinowanym stosunku do pracy na lekcji (złe zachowanie, rozmowy, przeszkadzanie); opuszczaniu zajęć szkolnych; nieprzygotowywaniu lekcji domowych; niewłaściwych stosunkach z kolegami (ściąganie, podpowiadanie, bójki, plotki);



biernym zachowywaniu się na lekcji; niewłaściwym stosunku do nauczyciela ”(Gołaszewski 1977, s.162-163; cyt. za: Maciaszkowa 1970). „W przypadku, kiedy dziecko nie spełnia wymagań dydaktycznych stawianych przez nauczycieli, jest odrzucone przez koleżanki i kolegów, a jego funkcjonowanie na terenie szkoły i poza nią jest nieprawidłowe, często wagaruje, wówczas mamy do czynienia z sytuacją świadczącą o nieprawidłowym realizowaniu przez nie roli, a co za tym idzie, o jego niedostosowaniu społecznym” (Ilnicka 2008, s.121).

Uczniowie nieprawidłowo pełniący rolę, to na ogół uczniowie zaniedbani wychowawczo, przejawiający zaburzenia w zachowaniu, nieuspołecznieni. „Powszechnie uważa się, iż zachowanie człowieka, którego uważamy za społecznie przystosowanego, powinno spełniać dwie podstawowe funkcje: zaspokajać potrzeby osobiste oraz spełniać wymagania społeczne w sposób akceptowany przez dane środowisko. O zaburzeniach zachowania mówi się najczęściej wtedy, gdy nie spełnia ono obydwu lub choćby tylko jednej z powyżej wymienionych funkcji” (Spionek 1975, s.18).

„Zaburzone zachowanie to takie zachowanie, które odbiega od normy, ustalonej w stosunku do chronologicznego wieku i przeciętnych warunków środowiskowych dziecka. Wyraża się co najmniej jednym z kryteriów: niezdolność do uczenia się, która nie może być wyjaśniona czynnikami intelektualnymi, defektami z zakresie funkcjonowania zmysłów lub chorobami; niezdolność do nawiązywania lub podtrzymywania zadawalających interpersonalnych związków z rówieśnikami lub nauczycielami; nieodpowiednie sposoby zachowań lub emocje w sytuacjach normalnych; stałe lub dominujące poczucie niezadowolenia lub depresji; tendencje do pojawiania się fizycznych symptomów lub strachu w sytuacjach szkolnych i kontaktach personalnych” (Urban 2001, s.54).

„Socjologiczne zainteresowanie koncentruje się na tym, co dzieje się między zaburzoną jednostką, a innymi osobami, na modyfikacji ról między nauczycielem, a zaburzonymi dziećmi” (Urban 1997, s.124). „Zjawiskami wskazującymi na nieprzystosowanie społeczne młodzieży są te jej zachowania, które pozostają w sprzeczności z powszechnie uznawanymi normami, wartościami i oczekiwaniami” (Ilnicka, 2008, s.19). „Termin niedostosowanie społeczne bywa zastępowany innymi określeniami, takimi jak: zła adaptacja społeczna, patologia zachowania, zachowania dewiacyjne, zaburzenia w zachowaniu, wykojenie, demoralizacja” (Ilnicka 2003, s. 445).

## **7.7. Przegląd wybranych typologii uczniów nieprawidłowo realizujących szkolną rolę**

W literaturze naukowej istnieje wiele typologii dotyczących uczniów, borykających się z różnymi rodzajami niedostosowania społecznego, posiadających słabo wykształcone kompetencje społeczne oraz trudności w funkcjonowaniu w środowisku szkolnym.

Illicka, w swojej typologii, wyróżniła trzy fazy niedostosowania społecznego. Do pierwszej zaliczyła: „niepowodzenia w nauce szkolnej, bunt przeciw autorytetom, wagary, niestałość emocjonalną, do drugiej wzmożenie agresywności, włóczęgostwo, apatię, skłonność do kłamstwa. Trzecia faza obejmowała zachowania całkowicie aspołeczne przejawiające się chuligaństwem, wkroczeniem na drogę przestępstwa lub wzmożeniem neurotyczności” (Rzdziewicz-Winnicki, Stankowski, 1992, (Illicka, 2008, s.22).

Czapów wymienia trzy stadia przestępczego wykołajenia:

„Stadium pierwsze – cechuje wystąpienie poczucia odrzucenia, frustracji, potrzeby emocjonalnej zależności, reakcje negatywne. Jednostka może reagować agresją, buntem, narastającą wrogością wobec rodziców i społeczeństwa. W tej fazie dziecko reaguje nieproporcjonalnie silnie do podniety. W zachowaniu młodego człowieka dostrzega się brak cierpliwości i wytrwałości oraz brak koncentracji uwagi. Często nie kończy rozpoczętych przez siebie prac bądź wykonuje je niedokładnie. Stadium drugie- w tej fazie utrwalają się antyspołeczne zachowania, obserwuje się bunt wobec wszelkich autorytetów. Podstawowe potrzeby społeczne i emocjonalne jednostki zaspokajane są poza domem rodzinnym. Zauważyć można pierwsze symptomy standardowego wykołajenia się: sięganie po środki odurzające (alkohol, narkotyki), kradzieże, ucieczki z domu. Stadium trzecie-objawia się nawiązywaniem kontaktów z grupami przestępczymi, chuligańskimi; występuje tu irracjonalna chęć niszczenia przedmiotów i, jeśli jest to możliwe, zadawanie bólu” (Illicka, 2008, s.21; cyt.za: Czapów1987).

Kruszewski problemowe zachowania uczniów podzielił na: „dotyczące samego ucznia tj. funkcji somatycznych i psychicznych; związane z pracą szkolną ucznia i jego osiągnięciami; dotyczące kontaktów międzyludzkich, z wyróżnieniem zachowań odnoszących się do konkretnych członków grupy uczniowskiej, do norm obowiązujących w grupie oraz do nauczycieli; wpływające zakłócająco na przebieg lekcji” (Obuchowska 2005, s.376).

Krowatschek wymienił symptomy zaburzeń w zachowaniu, które mogą prowadzić do niedostosowania społecznego. Uczeń przejawiający zaburzenia w zachowaniu według autora: „szybko się denerwuje, często kłóci się z dorosłymi, często aktywnie przeciwstawia się poleceniom i zasadom dorosłych oraz odmawia ich przestrzegania, często celowo denerwuje osoby ze swojego otoczenia, często na innych zrzuca winę za swoje błędy i nieodpowiednie

zachowanie, często bywa przewrażliwiony i łatwo go zdenerwować, często wpada we wściekłość i się obraża, często jest złośliwy i pamiętliwy, bawiąc się, nie może doczekać się swojej kolejki, taje się niecierpliwy, kiedy musi na coś czekać” (Krowatschek 2006, s.19).

„Do najczęściej wymienianych kategorii zachowania będących cząstkowymi wskaźnikami niedostosowania społecznego - Ilnicka zaliczyła - nieposłuszeństwo, lenistwo, kłamstwo, wagary, ucieczki ze szkoły i z domu, włóczęgostwo, kradzieże, agresja werbalna i fizyczna, alkoholizm, narkomania, prostytutka i zaburzenia seksualne, samobójstwa i próby samobójcze” (Ilnicka 2008, s.25).

W ujęciu M. Grzegorzewskiej (1964) charakterystyczne objawy niedostosowania społecznego to:”<<tendencje społecznie negatywne>>, <<chęć wyżycia się w akcji społecznie destruktywnej>>, <<nieżyczliwy stosunek do człowieka>>, <<zrzucanie winy>>, <<brak hamulców>>, <<sugestywność>>, <<nieumiejętność wyjścia z trudnej sytuacji>> (Ilnicka 2008, s.26).

Filipczuk opisuje „dzieci niedojrzałe uczuciowo i społecznie, o nieprawidłowym rozwoju uczuć i postaw społecznych, które napotykają w szkole trudności zarówno w samym procesie uczenia się, jak w obcowaniu z otoczeniem, z nauczycielami, z koleżankami i kolegami” (Filipczuk 1985, s.83). „U niektórych dzieci niedostatecznie rozwinięte są uczucia wyższe, to jest moralne, społeczne, patriotyczne; przeważają u nich prymitywne przeżycia uczuciowe związane z zaspokajaniem własnych potrzeb biologicznych, materialnych, związane z własną osobą (Filipczuk 1985, s.86). Dzieci te, zdaniem autorki, cechuje egocentryzm uczuciowy oraz brak umiejętności do podporządkowania się wymaganiom życia zbiorowego.

Spionek do odchyśleń od normy, które pojawiają się we wszelkich rodzajach niedostosowania społecznego dzieci, zaliczyła: „niedorozwój uczuć wyższych, drażliwość, wybuchowość, agresywność, brak poczucia obowiązku, lekceważenie autorytetów, niszczycielstwo, lenistwo, skłonność do kradzieży, kłamstwa, włóczęgostwa, zaburzenia napędu psychoruchowego polegające na jego wzmożeniu (eretyzm) lub obniżeniu (torpiditas), chwiejność afektywna, zmienność nastroju itp.” (Spionek 1975, s.270).

Gurycka wymienia następując cechy ucznia o wzmożonej pobudliwości, który może mieć problemy na gruncie szkolnym : „oporny społecznie, nie poddaje się wpływom, ocenom, rygorom, zbuntowany; niespokojny, nieopanowany; nieuważny, roztargniony, chaotyczny; zawzięty, agresywny, kłótlivy, arogancki, złośliwy; chce się pokazać, potrzebuje akceptacji, chwali się, natrętny” (Gurycka 1970, s.117). Ogólne nieprzystosowanie natomiast zoperacjonalizowała przy pomocy następujących zmiennych: „słabo związany z rodziną; częste konflikty z kolegami, nie ma kolegów; mało zdolny, mało inteligentny, ociężały

umysłowo; nie ma określonych zamiłowań i zainteresowań; zły, egoista, sobek; mało ambitny, bez aspiracji; leniwy, niestaranny, nie można na nim polegać; ma jakieś lęki, nerwowy, czegoś się boi” (Gurycka 1970, s.117).

„E. Erikson wymienia wiele związanych z przyjmowaniem roli społecznej jawnie nieprzystosowawczych wzorców zachowania, które towarzyszą kryzysowi tożsamości, a wśród nich: labilne i nieprzewidywalne zachowania, brak zaangażowania, eksperymentowanie zachowaniem zagrażającym lub odbiegającym od powszechnie przyjętych standardów” (Rylke, Klimowicz 1982, s.172).

Hurlock - do wzorów zachowań aspołecznych zalicza: „negatywizm, agresję, kłótnie, dokuczanie innym i znęcanie się na innych, zachowania wyniosłe, egocentryzm, uprzedzenia, antagonizm płci” (Hurlock, 1985, s. 459). Hurlock dokonuje rozróżnienia mówiącego o stopniu nieuspołecznienia poszczególnych ludzi, na: jednostki uspołecznione, nieuspołecznione, aspołeczne i antyspołeczne.

„Ludzie uspołecznieni to ci, których zachowanie odzwierciedla skuteczność trzech procesów socjalizacji. W rezultacie są oni przystosowani do grupy, z którą się identyfikują, i są akceptowani przez członków tej grupy (...) Ludzie nieuspołecznieni to tacy, których zachowanie nie odzwierciedla skuteczności trzech wymienionych procesów, charakteryzujących osobę uspołecznioną (...). Ludzie aspołeczni są ludźmi nieuspołecznionymi, którzy ignorują to, czego od nich oczekuje grupa społeczna i w rezultacie zachowują się wbrew oczekiwaniom społecznym. Nie są więc z tego powodu akceptowani przez grupę i większość swego czasu muszą spędzać w samotności (...). Ludzie antyspołeczni są to jednostki aspołeczne, które wiedzą, czego grupa od nich oczekuje, lecz na skutek swych antagonistycznych postaw w stosunku do innych ludzi gwałcą zwyczaje grupy. W rezultacie są ignorowani bądź odrzucani przez grupę” (Hurlock 1985, s.438).

„Dziecko, dla którego akceptacja społeczna jest mniej ważna niż bycie indywidualnością, będzie miało niską motywację, aby dostosować się do wzoru ogólnie aprobowanego”. (Hurlock 1985, s. 445).

Ilnicka szczegółowo opisała uczniów niedostosowanych społecznie oraz ich stosunek do nauki szkolnej. Z jej badań wynikało, iż „uczniowie niedostosowani społecznie w niewielkim stopniu przejawiają zainteresowanie nauką szkolną i osiągnięciem wysokich wyników w nauce, (...) przejawiają oni niedbałość w wypełnianiu obowiązku szkolnego, a ich stosunek do nauczycieli i wychowawców jest lekceważący (...). Wszyscy badani z wysoko zaawansowanym niedostosowaniem mają negatywny stosunek do nauki” (Ilnicka 2003, s.451).

Badania wykazały także, iż „młodzież niedostosowana społecznie nie pozostaje w pozytywnych relacjach emocjonalnych z większością rówieśników w klasie, ponieważ deklarują akceptację tylko dla niektórych lub jednego rówieśnika” (Ilnicka, 2003, s. 454). Do najczęściej występujących przejawów społecznego niedostosowania autorka zaliczyła: „agresję werbalną (wulgarne słownictwo), picie alkoholu (przede wszystkim piwa), palenie papierosów, ucieczki z lekcji, wagary, nierealizowanie obowiązku szkolnego, wszczynanie konfliktów z rówieśnikami i dorosłymi, sprzeciwianie się poleceniom nauczycieli” (Ilnicka 2003, s.454-455). Z badań opisanych przez Ilnicką wynikało także, iż „uczniowie niedostosowani osiągają gorsze wyniki w nauce, są negatywnie postrzegani przez kolegów, a przede wszystkim przez nauczycieli” (Ilnicka 2003, s.455).

## **8. Czynniki wpływające na stopień i jakość pełnionej przez uczniów szkolnej roli**

### **8.1. Brak motywacji do nauki oraz niskie aspiracje**

„Na podstawie badań empirycznych udowodniono silne korelacje pomiędzy przejawianiem zachowań przemocowych przez uczniów, a pewnymi typowo szkolnymi czynnikami. Wymienić tutaj można przede wszystkim słabe wyniki w nauce, obniżony poziom motywacji, niewielkie poczucie więzi ze szkołą, częste przypadki wagarowania czy też ograniczone aspiracje związane z karierą zawodową” (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s.147; cyt.za: (Huizing, Jakob-Chien, 1998, Baładynowicz, 2001). Brak odpowiedniej motywacji uczniów do nauki pociąga za sobą szereg negatywnych konsekwencji. Pierwszą z nich są niskie osiągnięcia w nauce, kolejną zaburzone zachowanie. Uczeń posiadający bardzo słabe oceny z czasem przestaje obawiać się szkolnych sankcji, a dobre bądź złe oceny, pochwały, czy uwagi - nie stanowią dla niego źródła nagród i kar. Szkolne narzędzia służące egzekwowaniu dyscypliny są wobec tej grupy uczniów nieskuteczne, co skutkuje obniżonym wpływem wychowawczym nauczycieli. Szkoły wobec uczniów mocno nieprzystosowanych społecznie, przysparzających wielu trudności wychowawczych są często niewydolne wychowawczo.

### **8.2. Wpływ płci na jakość pełnionej roli.**

Badania naukowe dotyczące wpływu płci na stopień realizacji szkolnej roli dowiodły, iż chłopcy i dziewczęta pełnią te role inaczej. „Tradycyjnie, chłopcy począwszy od wieku

przedszkolnego są opisywani jako bardziej agresywni i przejawiający więcej zachowań negatywnych (...). Tendencyjnie większość nauczycieli zgadza się z opinią, że uczniowie płci męskiej są agresywniejsi, popełniają więcej aktów wandalizmu oraz częściej grożą rówieśnikom niż ma to miejsce w przypadku uczennic” (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s.169). „Z analizy różnic pomiędzy badanymi obojga płci w rodzajach ujawnianej agresji wynika, że zachowania chłopców cechuje istotnie wyższa napastliwość fizyczna” (Pufal Struzik, Zieja 2009, s.42). „Zdecydowanie wyższy odsetek młodocianych mężczyzn niż kobiet stosuje przemoc fizyczną” (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s.150). „Dziewczęta natomiast wydają się bardziej zależne, bardziej <<bojaźliwe>>, <<łagodne>>, bardziej skłonne do konformizmu społecznego i bardziej oczekujące pomocy i uwagi ze strony dorosłego” (Gilly 1987, s.160; cyt. za: Hattwick 1937). „Dane wskazują, że percepcja dziewcząt jest bardziej korzystna dla nauczyciela lub nauczycielki niż percepcja chłopców, zarówno jeśli chodzi o ogólną percepcję postawy nauczyciela wobec nich (Davidson, Lang 1960; Farral 1968), jak i bardziej analityczną percepcję zachowań, co potwierdzają wyniki” (Gilly 1987, s.155). „Młodzież płci żeńskiej w dużo mniejszym stopniu narażona jest na wpływ określonych czynników ryzyka, charakterystycznych dla młodzieży płci męskiej (np. niedostateczna kontrola ze strony rodziców, przynależność do gangów młodzieżowych, impulsywność, nadmierna aktywność, skłonność do podejmowania ryzyka oraz dominacja fizyczna)” (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s.151).

Urban, powołując się na Hagana, pisze, iż: „chłopcy mają więcej wolności i możliwości do dewiacyjnych zachowań niż dziewczęta” (Urban 1997, s.38). „Chłopcy są wolni w zakresie dewiacji nie tylko z tego względu, że pozostają pod liberalnym wpływem rodziców (mają więcej swobody), lecz również dlatego, że nie spostrzegają sankcji za swoje zachowania dewiacyjne, (...) są słabo kontrolowani przez matki i w mniejszym stopniu spostrzegają ryzyko otrzymania kary” (Urban 1997, s.38). Tilmann przyczyn skłonności do agresji u chłopców doszukuje się w różnicach genetycznych. Udowodnił on, iż „istnieje empirycznie stwierdzony związek pomiędzy męskim hormonem płciowym testosteronem a skłonnością jednostek do zachowań agresywnych.(...) Ponieważ mężczyźni mają w swoim ciele około sześć do siedmiu razy więcej testosteronu niż kobiety, można tutaj mówić o silniejszej biologicznej skłonności do agresji” (Tillman 1996, s.54). Badacz podkreśla jednak, że choć „istnieje różnica w skłonności do agresji, to (...) hormony nie determinują całkowicie zachowania, gdyż agresywne zachowanie także jest raczej pochodną uwarunkowań kulturowych” (Tillman 1996, s.55).

### 8.3. Wpływ okresu adolescencji na jakość pełnionej roli

„Niedostosowanie społeczne ma szczególny związek z wiekiem adolescencji, gdyż jest to okres budzenia się nowych potrzeb psychicznych i społecznych, które nie zawsze łatwo realizować” (Ilnicka 2008, s.9). „Ten przebiegający u niektórych nastolatków niezwykle burzliwie proces - nazywany formowaniem własnej tożsamości - wymaga wielkiego zaangażowania i wysiłku, który nie zawsze jest doceniany przez otoczenie młodej osoby” (Bardziejowska i in., 2004, s.91). „W okresie dorastania młodzież nie ma jeszcze w pełni ukształtowanych postaw (...)” (Bilińska-Suchanek 2001, s.77). „Dla nastolatka sytuacja wynikająca z poczucia rozproszenia jest na tyle trudna i dolegliwa emocjonalnie, że szybko próbuje on znaleźć coś, co pomoże mu określić, kim jest i jaki jest i poczuć się lepiej. Szuka wówczas idei, które nadadzą sens jego dotąd chaotycznym poszukiwaniom, oraz ludzi, którym może zaufać, przez których będzie akceptowany i od których oczekuje, iż zwolnią go z wysiłku podejmowania dalszych poszukiwań. Wkracza wówczas w etap tożsamości lustrzanej („przybranej” czy „przejętej” od innych znaczących dla niego ludzi)” (Bardziejowska i in., 2004, s.93).

„Z punktu widzenia socjologicznego okres dojrzewania zaczyna się od chwili, gdy rodzina i dorośli tracą niepodzielny wpływ na dziecko, gdy dziecko przechodzi pod wpływ grup rówieśników, (...)” (Grzelak 1974, s.204). Bardzo istotne jest wówczas, jaką młodzie ludzie wybiorą sobie grupę odniesienia, czy znajdą się w kręgu rówieśników, których zachowania są akceptowane społecznie, czy w grupie łamiącej wszelkie normy i zakazy. „Warto sobie uzmysłwić, że aroganckie (...) zachowanie, ekscentryczne ubieranie się, ostentacyjne manifestowanie odmienności własnych poglądów wobec osób dorosłych, wagarowanie i zaniedbywanie nauki szkolnej, sięganie po papierosy, alkohol czy narkotyki, ryzykowne zachowania seksualne, wybryki chuligańskie i wykroczenia wobec prawa mogą (...) stanowić przejawy czasowego wyboru tożsamości negatywnej” (Bardziejowska i in., 2004, s.99).

„Okres młodzieńczy to czas negacji autorytetów, poszukiwania własnych wartości, autonomii i tożsamości: to czas zaburzenia równowagi nerwowej, sprzyjający powstawaniu konfliktów” (Mikołowska-Olejniczak 2001, s.493). „Jest to etap rozwojowy, określany jako czas konfliktów i zaburzeń, „burzy i naporu”, charakteryzujący się zmiennością ze względu na rozwój biologiczny, społeczny, uczuciowy, emocjonalny, moralny i poznawczy” (Bilińska Suchanek 2001, s.77). „Często przeżywanym przez młodzież stanem uczuciowym jest gniew, stanowiący reakcję na frustrację. Pod wpływem gniewu młodzie ludzie reagują zazwyczaj agresją i wykazują tendencję do usunięcia przeszkody. Objawia się to w formach

bardzo zróżnicowanych, od pośrednich, takich jak: krytykowanie, ponure milczenie, sarkazm, przekleństwa do bezpośrednich, takich jak wyzwiska czy napaść fizyczna” (Mikołowska Olejniczak 2001, s.493). „Władza nauczyciela u uczniów w niższych klasach szkoły podstawowej najczęściej wywołuje uległość prawdopodobnie dlatego, że buntowanie się czy stosowanie odwetu wydaje się im zbyt ryzykowne. W miarę dojrzewania taka uległość może się gwałtownie przemienić w mechanizmy obronne walki i buntu” (Gordon 2000, s.221-222). „Młodzież jest bardzo wyczulona na wszelkie próby pouczenia, formy nakazów czy zakazów, naruszanie jej prywatności” (Mikołowska-Olejniczak 2001, s.494).

„Trudności w funkcjonowaniu w roli ucznia, jakie najczęściej dostrzegają nauczyciele i wychowawcy, są przeważnie symptomami przeżywanych przez człowieka kryzysów lub zaburzeń emocjonalnych” (Rylke, Klimowicz 1982, s.206; cyt. za: Jankowski 1975). „Wiele badań prowadzono wśród dorastającej młodzieży w okresie preadolescencji i adolescencji. Wykazały one, że uczniowie są nadal bardzo wrażliwi na konotacje społeczno-uczuciowe zachowań nauczyciela” (Gilly 1987, s.93) „Nastolatek z niezwykle intensywnością odczuwa potrzebę miłości, bliskości i zrozumienia, choć prowokacyjnie demonstruje odmienne stanowisko” (Ilnicka 2008, s.9). „Młodzież wchodząca w okres <<dorastania do dorosłości>> żywo odczuwa potrzebę życzliwych kontaktów społecznych, przynależności emocjonalnej” (Maciaszkowa 1980, s.6). „Przykre doświadczenia w tym obszarze pogłębiają przeżywane trudności ze sobą samym, a także w kontaktach międzyludzkich i zaczynają objawiać się niedostosowanym zachowaniem” (Ilnicka 2008, s.9). „W sytuacji, kiedy młody człowiek <<traci grunt pod nogami>> i nie posiada jeszcze wewnętrznej struktury, która mogłaby go <<scalić>>, najważniejsze jest stabilne otoczenie (rodzina, szkoła), które stawia jasne wymagania i nie ulega żądaniom i prowokacjom dorastającego, jasno określa, co wolno” (Bardziejowska i in.,2004, s.93). Okres adolescencji nastolatka przysparza wielu trudności wychowawczych zarówno rodzicom jak i nauczycielom, jest okresem trudnym zarówno dla samego ucznia, jak i dla jego społecznego otoczenia. Rozwojowi społecznemu uczniów, w tym trudnym dla nich okresie, powinna towarzyszyć dojrzała postawa rodziców, opiekunów i nauczycieli, od ich postawy bowiem zależy, czy wśród uczniów będą nasilać się zachowania aspołeczne, czy też będą wykształcać się pożądane społecznie umiejętności i kompetencje.



## 8.4. Wpływ negatywnych doświadczeń

Negatywne doświadczenia, wyniesione z domu rodzinnego przekładają się na gorsze funkcjonowanie dziecka w środowisku szkolnym. „Negatywne doświadczenia młodzieży z niewydolnych wychowawczo środowisk powodują pogorszenie się pozycji zajmowanej przez nią w środowisku rówieśników” (Pufal-Struzik, Zieja 2009, s.43). Uczniowie pochodzący z dysfunkcyjnych rodzin posiadają słabe wyniki w nauce oraz przejawiają na, gruncie szkoły, wiele niewłaściwych, nieakceptowanych społecznie zachowań. „Biografie źle przystosowanych dzieci, poczynając od lat przedszkolnych, aż po szkołę średnią czy wyższą, ujawniły, że większość z nich była nieprzystosowana już we wczesnym dzieciństwie” (Hurlock 1985, s. 63).

Negatywne doświadczenia uczniów mogą być wyniesione zarówno z domu rodzinnego, jak i ze szkoły. Kiedy źródłem negatywnych doświadczeń staje się szkoła - „dotyczą one często takich postaw nauczycieli wobec uczniów, jak niesprawiedliwe ich traktowanie, nadmierna troska o karność zewnętrzną uczniów, nieliczenie się z ich godnością osobistą, zbytne ograniczenie ich aktywności i samodzielności” (Łobocki 1989, s.60). „Uczeń, który na podstawie swojego poprzedniego doświadczenia wyrobił sobie ogólny obraz nauczyciela jako osoby wrogiej, niewrażliwej na trudności poszczególnych uczniów (...) w wyniku asymilacji do własnego stereotypu nauczyciela ta reprezentacja ogólna będzie deformować reprezentację jego obecnego nauczyciela i stanowić źródło nieścisłości tej reprezentacji. Uczeń będzie się wówczas mylił co do intencji nauczyciela, a warunki staną się przez to dalekie od idealnych, w jakich oddziaływania wychowawcze mogłyby być skuteczne, i to pomimo dobrej strategii przyjętej przez partnera” (Gilly 1987, s. 174-175).

Negatywne doświadczenia szkolne mogą być związane ze złymi relacjami pomiędzy uczniem, a nauczycielem, wynikającymi z niewłaściwych metod wychowawczych stosowanych wobec wychowanka. „Nierzadko błędy wychowawcze nauczycieli polegają także na okazywaniu wyższości wobec uczniów, nieliczeniu się z ich indywidualnymi potrzebami i możliwościami, braku zainteresowań sprawami osobistymi uczniów, niedotrzymywaniu słowa, koncentrowaniu się przeważnie na ujemnych stronach uczniów, niewystarczającej ich znajomości, manifestowaniu swego złego humoru itp.” (Łobocki, 1989, s.60). Złe relacje dotyczą na ogół tych uczniów, którzy już we własnych rodzinach przyswoili sobie negatywne wzory działania w różnych sytuacjach i niepożądane społecznie zachowania. „Wiadomo, że po kilku latach trudności napotykanych w szkole, źle dostosowanej do możliwości uczniów ze środowisk nie uprzywilejowanych, kształtują się u nich postawy

bardzo negatywne wobec systemu, który nie zadowala ich oczekiwań” (Gilly 1987, s.143). „Niechęć do szkoły objawia się w początkowej fazie brakiem zainteresowania nauką, lekceważącym stosunkiem do obowiązków szkolnych, zanikiem ambicji, a często nieuznawaniem lub nieprzestrzeganiem norm i wymagań szkoły, wrogim stosunkiem do opiekunów i wychowawców” (Marek-Rurka 1976, s.23). Nauczyciel „często wbrew najlepszym swym intencjom - pogarsza i tak już trudną jego sytuację rodzinną.” (Łobocki 1989, s.56-57). Złe metody wychowawcze stosowane przez nauczycieli są często konsekwencją nieznamienia sytuacji domowej wychowanka. „Nauczyciel, nie znając dokładnie ucznia, nie jest w stanie wnikać głębiej w motywy jego postępowania. (...). Reaguje zwykle tylko na sam jego postęp, zachowując się przy tym według utartego schematu: przewinienie - kara. W ten sposób - podobnie jak wspomniani rodzice - całą odpowiedzialność za dany postęp spycha na dziecko; nie dostrzega jego wielorakich uwarunkowań (Wasyluk 1966) w tym także własnych błędów i niedomagań” (Łobocki 1989, s.57). Brak porozumienia, złe relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami wynikają ponadto z tego powodu, iż „tak uczniowie jak i nauczyciele wnoszą do szkoły swoje pozaszkolne doświadczenie, ponadto - jak podaje Znaniecki - jedni i drudzy należą do rozmaitych grup środowiska, w którym funkcjonuje szkoła” (Kowalski 1974, s.211-212). Splot niekorzystnych czynników rodzinnych i szkolnych nie sprzyja kształtowaniu się pożądanych społecznie postaw i kompetencji wśród tej grupy uczniów.

## **8.5. Niezaspokojone potrzeby**

Jedną z teorii, mówiącą o przyczynach niewłaściwych, nieakceptowanych społecznie zachowań uczniów jest teoria oparta na ludzkich potrzebach. „Zachowanie społeczne człowieka zależy bowiem od tego, jakie ukształtowały się w nim potrzeby, w jakim stopniu potrzeby te są zaspokajane lub w wypadku niezaspokojenia ich, jak osobnik redukuje niepokój, zagrożenie wewnętrzne” (Zaborowski 1972, s.9). Niezaspokojone potrzeby, wyznaczają kierunek zmian rozwojowych jednostki, a tym samym wpływają na rozwój specyficznych umiejętności społecznych, przydatnych jednostce z punktu widzenia jego potrzeb, bądź regres tych umiejętności, które jednostce nie są potrzebne.

## W ujęciu Masłowa:

„potrzeby człowieka tworzą hierarchię, decydującą o kolejności ich zaspokajania potrzeby zajmujące wyższą pozycję w hierarchii aktualizują się dopiero wtedy, gdy zostaną zaspokojone potrzeby podstawowe. Podzielił potrzeby na siedem grup stanowiących hierarchiczny układ: potrzeby fizjologiczne - związane z homeostazą; potrzeby bezpieczeństwa - potrzeba stabilizacji, zależności, opieki, uwolnienia od strachu, leku, chaosu, potrzeba porządku, prawa, ograniczeń i inne; potrzeby przynależności i miłości - ich niezaspokojenie jest najpowszechniejszym podłożem nieprzystosowania i poważnych patologii; potrzeby szacunku - potrzeba osiągnięć, sprostania różnorodnym zadaniom, mistrzostwa, kompetencji oraz potrzeba reputacji, prestiżu, poważania ze strony innych, uznania, statusu, sławy; potrzeby samourzeczywistnienia - potrzeba samospelnienia, zrealizowania swoich możliwości w myśl stwierdzenia, że musimy być tym, kim być możemy; potrzeby poznawcze - pragnienie wiedzy i rozumienia; potrzeby estetyczne - potrzeba piękna, porządku, symetrii, uwieńczenia całości, struktury, systemu”(Gołek 2010, s.17).

## Według teorii przyjętej przez Lintona:

„Najbardziej wyróżniającą się i najtrwalszą wśród ludzkich potrzeb psychicznych jest pragnienie odzewu emocjonalnego ze strony innych jednostek” (Linton 1975, s.19). „Potrzeba odzewu emocjonalnego ze strony innych jest tak powszechna i na tyle silna, że wielu naukowców traktowało ją jako instynktowna, czyli wrodzoną. (...). Drugą, równie powszechną potrzebą psychiczną jest bezpieczeństwo na dłuższą metę” (Linton 1975, s.20). „Trzecią i ostatnią potrzebą, wartą wymienienia tutaj, jest potrzeba nowych doświadczeń. (...) Znajduje ona wyraz w znanym zjawisku znudzenia i prowadzi do różnego rodzaju zachowań eksperymentujących” (Linton 1975, s.21).

## Spośród polskich uczonych Kazimierz Obuchowski pierwszy dokonał rozwiniętej klasyfikacji potrzeb:

„Do kategorii potrzeb powszechnych zaliczył następujące rodzaje potrzeb: potrzeby fizjologiczne - dotyczące istnienia fizycznego człowieka, a więc takie potrzeby, jak potrzeba snu, wypoczynku, pokarmu, tlenu, wody; potrzeby orientacyjne (inaczej samorealizacji czy potrzeby egzystencjalne) - związane z intelektualnym rozpoznaniem świata, ze współżyciem z innymi ludźmi, z określeniem sensu swojego życia; wśród tej grupy potrzeb Obuchowski wymienił potrzebę poznawczą, potrzebę kontaktu emocjonalnego i potrzebę sensu życia; potrzeby seksualne - potrzeby naturalne, ale niekonieczne, powiązane z popędami rozrodu i różnymi formami ich przejawiania się; potrzebę dystansu psychicznego - koronę potrzeb człowieka, której spełnienie jest ostatecznym warunkiem rozwoju osobowości oraz podstawą psychicznej wolności; jest to potrzeba ciągłego uprzedmiotawiania tych składników ludzkiego „ja”, które da się uprzedmiotowić” (Gołek 2010, s.18).

## Teoria samoaktualizacji Masłowa wprowadza rozróżnienie między podstawowymi potrzebami i „metapotrzebami” (metaneeds)

„Podstawowe potrzeby to te obniżające (lower order), które nazywa „potrzebami braku (deficiency needs) w takim rozumieniu, że uniemożliwiają one przejście na wyższy poziom potrzeb. Są to potrzeby takie jak głód, bezpieczeństwo i podobne. Metapotrzeby to te, które przekraczają i bardziej transcendują niż podstawowe

potrzeby, określane przez autora jako podnoszące (higher order), tj. potrzeby wzrostu (growth needs). Są one bardziej bezpośrednio związane z bogactwem osobowym i tendencją konieczną do realizacji jednostkowej potencji” (Czykwin 1995, s. 25-26).

„T. Kocowski wymienia czterdzieści dwie kategorie potrzeb i ujmuje je w pięciu następujących grupach:

potrzeby egzystencjalne: pokarmowe, ekologiczne, rekreacyjne, zdrowotne, bezpieczeństwa, mieszkaniowe, odzieżowe; potrzeby prokreacji i rozwoju: potrzeby reprodukcji, opieki, dydaktyczne, wychowawcze, rodzinne, samorealizacji; potrzeby funkcjonalne (związane z efektywną aktywnością człowieka): potrzeby informacyjne (poznawcze), sprawnościowe, instrumentalne, lokomocyjne, swobody, innowacji, potrzeby napędowe; potrzeby społeczne (związane ze współżyciem i współdziałaniem z innymi): potrzeby przynależności, łączności, organizacji, więzi emocjonalnej, konformizmu, uspołecznienia, społecznej użyteczności, społecznej gratyfikacji, akceptacji, współuczestnictwa, ochrony i autonomii jednostki; potrzeby psychiczne (czyli warunki trwałego zadowolenia z całokształtu życia): subiektywne potrzeby egzystencji, subiektywne potrzeby prokreacyjne, subiektywne potrzeby rozwoju, subiektywne potrzeby funkcjonalne, subiektywne potrzeby społeczne, potrzeby organizacji osobowości, potrzeby erotyczne, recepcji kultury, estetyczne, aktywnej rekreacji i potrzeby ludyczne)”(Gołek 2010, s.19).

„Zarówno zaspokajanie jak i niezaspokajanie potrzeb wpływa na sposób zachowania dziecka i kształtowanie jego osobowości” (Ziemska 1969, s.38). „Praktyka wychowawcza potwierdza, że niezaspokajanie potrzeb dziecka doprowadza do stanu stresu i frustracji” (Badura 1981, s.114). Niezaspokojenie któreś z tych potrzeb znajduje swój wyraz w pojawieniu się zaburzeń w zachowaniu dziecka. „Brak zaspokojenia potrzeb lub zaspokojenie ich kosztem innych ludzi H. Spencer określa jako nieprzystosowanie” (Mielicka, 2000, s. 14).

Badania opisane przez Specka wykazały, iż brak zaspokojonych potrzeb z dużą intensywnością uwidacznia się szczególnie wśród dzieci z domów dziecka, ale nie tylko. Również w wielu szkołach i domach rodzinnych taki brak daje o sobie znać. Nieodpowiednie zachowanie - to „wyraz desperacji dzieci, którym nie zapewniono możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb społecznych i emocjonalnych, a które przecież pragną być kochane i szanowane” (Speck 2005, s.30). Wśród tej grupy „normy jako takie przestały obowiązywać. Postępowanie determinują tylko i wyłącznie potrzeby własne” (Speck, 2005, s.33). Dzieci, które w pewnym momencie rozwojowym nie miały zaspakajanych podstawowych potrzeb, nie kierowały się czymś dobrem, lecz decydującą stała się dla nich „korzyść własna oraz chęć bezwzględnego przeforsowania ja” (Speck 2005, s.33).

„Badania wykazały, że zaspokajanie podstawowych psychicznych potrzeb ucznia to efektywny sposób na wywoływanie u ucznia percepcji pozytywnej postawy emocjonalnej nauczyciela i na kształtowanie się również tego samego rodzaju postawy ucznia wobec nauczyciela” (Badura 1981, s.114). „Zaspokojenie potrzeby miłości (...) jest dla dziecka źródłem siły i energii życiowej, a także poczucia własnej wartości oraz bezpieczeństwa” (Gurycka 1990, s.201). „Znany jest powszechny pogląd, że <<tylko dziecko szczęśliwe, spełnione i zadowolone jest grzeczne>>” (Mastalski 2005, s.184).

„Prawie całe wychowanie obyczajowe, zawodowe, religijne, intelektualne, społeczno-polityczne, jakie dawniej i dzisiaj znajdujemy na wszystkich poziomach życia kulturalnego, wyprowadza się z pewnych określonych potrzeb grup społecznych, do których należeć mają wychowywane jednostki” (Znaniński 2001, s.215). „Aby życie w grupie, bez względu na jej wielkość, układało się harmonijnie, nasze własne potrzeby muszą być zbilansowane z potrzebami innych” (Palmer 2006, s.15).

## **8.6. Postawa ucznia wobec szkoły**

Na jakość oraz stopień realizacji szkolnej roli wpływają postawy uczniów wobec szkoły, edukacji i nauczycieli. „Zasadniczo trzy czynniki wpływają na stosunek ucznia do szkoły: stosunek do szkoły jako struktury organizacyjnej, stosunek do nauczycieli, stosunek do przedmiotu nauczania i zawartych w nim treści” (Czykwin 1995, s.216).

Postawa ucznia wobec szkoły jest w dużym stopniu uwarunkowana specyficznym środowiskiem danej szkoły oraz klimatem, jaki współtworzą uczniowie, rodzice i nauczyciele.

„W różnych środowiskach szkoły tego samego typu pozornie tylko są takie same, gdyż w rzeczywistości różnią się pod wieloma względami: stanowią elementy innych społeczności, innych sieci instytucji wychowawczych i szkolnictwa; mają inne populacje uczniowskie i tym samym różnią się wewnętrzną strukturą społeczną; inne mają do rozwiązywania problemy; innymi dysponują w ich rozwiązywaniu siłami sojusznymi i środkami, na inne natrafiają przeszkody; inne stosują style pracy; inne osiągają w niej rezultaty” (Gołaszewski, 1977, s.23; cyt. za: Kowalski 1974).

„Na klimat szkoły niewątpliwie wpływają: więzi społeczne w gronie pedagogicznym - tworzenie zespołu przez nauczycieli; współpraca wszystkich nauczycieli w rozwiązywaniu trudnych sytuacji, nie pozostawienie ich pedagogowi czy psychologowi; spostrzeganie kontaktów z rodzicami jako szansy rozwiązywania problemu, a nie jako utrudnienia

lub obowiązku; współpraca nauczycieli, rodziców i uczniów; zaangażowanie uczniów w życie szkoły i danie im możliwości osiągnięcia sukcesów” (Winczewska 2005, s.80). „Klimat sprzyjający autoidentyfikacji ze szkołą tworzy: przewaga emocji pozytywnych („ciepło emocjonalne”), niewystępowanie sytuacji konfliktowych (cisza, brak napięć), zasadnicza zgodność celów, zgodność motywacji wypełniania obowiązków szkolnych, unikanie zachowań represyjnych; przewaga nagród nad karami, sprawiedliwość wobec wszystkich uczestników społeczności szkolnej, przewaga więzi osobowych, bezpośrednich, nieformalnych. Klimat utrudniający autoidentyfikację ze szkołą tworzą: przewaga emocji negatywnych lub obojętność uczuciowa („chłód uczuciowy”), występowanie sytuacji konfliktowych (stałe napięcie nerwowe), niezgodność celów i sprzeczne motywacje spełniania obowiązków szkolnych, występowanie zachowań represyjnych; przewaga kar nad nagrodami, protekcjonizm, przewaga więzi rzeczowych, pośrednich, sformalizowanych” (Gołaszewski 1977, s.71). Nowa szkoła, w ujęciu Kupisiewicza, powinna: „czynić dziecko ośrodkiem programów i metod szkolnych; zastąpić *dyscyplinę zewnętrzną*, opartą na strachu, *dyscypliną wewnętrzną*; rozwijać funkcje intelektualne i moralne; być czynna, aktywna; dbać i ścisły związek z życiem; sprawić, aby nauczyciel był dla wychowanków *bardziej współpracownikiem niż nauczającym ex cathedra*; stawiać się szkołą *na miarę*, uwzględniając indywidualne możliwości, potrzeby poznawcze i zainteresowania uczniów; poświęcać szczególną uwagę jednostkom uzdolnionym” (Kupisiewicz 2006, s.40).

## 8.7. Postawa ucznia wobec nauczycieli

Jednym z bardziej istotnych czynników mających wpływ na funkcjonowanie uczniów w szkole ma ich postawa wobec nauczycieli. Stosunek do nauczyciela ma „dominujący wpływ na kształtowanie się uczniowskiego obrazu siebie i szkoły, a inne elementy intencjonalnych działań szkoły w małym stopniu są w stanie go zmodyfikować” (Czykwin 1995, s.217). „Koncepcja Mascovicięgo wyjaśnia współzależność zachowania jednostki i reprezentacji. Tak więc nasze zachowanie wobec drugiego człowieka jest uzasadnione nie tyle przez zachowanie tego drugiego, co przez znaczenie, jakie mu nadajemy w posiadanej jego reprezentacji” (Czykwin 1995, s.112). Pozytywna postawa ucznia wobec nauczyciela sprzyja lepszemu funkcjonowaniu wychowanka w szkolnej roli: uczeń wykazuje większą aktywność na zajęciach, chętnie uczy się treści przedmiotowych, stara się nie zakłócać przebiegu lekcji. Badania dowiodły, iż na lepszą percepcję nauczyciela w oczach ucznia wpływają pozytywne oceny i pochwały. Natomiast „kary, złe oceny szkolne wywołują często ujemne procesy

percepcyjne u uczniów i zmieniają niekorzystnie ich stosunek do nauczycieli” (Zaborowski 1979, s.103)

W młodszych klasach wyżej oceniany jest emocjonalny stosunek nauczyciela względem uczniów, w klasach starszych większego znaczenia nabierają umiejętności dydaktyczne oraz przygotowanie merytoryczne nauczyciela. „U starszej młodzieży w obrazie nauczyciela rolę decydującą odgrywają jego kompetencje dydaktyczne, ale także stosunek empatyczny, związany z zaspokojeniem emocjonalnych potrzeb uczniów” (Gilly 1987, s.10). „Obraz dobrego nauczyciela łączy w sobie walory interpersonalne z wartościami technicznymi (sprawnością dydaktyczną)” (Gilly 1987, s.11).

„Beck (1966), mówi o czynniku pozytywnym, ma który składa się postawa życzliwego i serdecznego poparcia oraz zrozumiała i jasna komunikacja, mogąca pobudzić do wysiłku każdego ucznia. Czynniki ukazane przez nas (Gilly i in., 1975) łączy walory promieniowania uczuciowego, łagodności, uważnego wsłuchiwanie się, dyspozycyjności, zaufania i troski o każdą jednostkę oddzielnie, o sprzyjanie inicjatywom i docenianie jej. Czynniki ogólne (Gupty 1960) łączy także życzliwość, zrozumienie, szacunek dla myślenia uczniów oraz darzenie ich uwagą, z wysoką jakością wyjaśnień i kompetencjami technicznymi w zindywidualizowanych stosunkach pracy” (Gilly 1987, s.92).

Poprzez szkołę, która stanowi wychowawcze środowisko uczniów, dokonuje się proces socjalizacji uczniów. Nauczyciele w ramach wypełnianej funkcji, wpływają na rozwój uczniów poprzez kształcenie pożądanych społecznie postaw, wartości i kompetencji. Pozytywne postrzeganie nauczyciela przez uczniów przyczynia się do skuteczniejszego przyswajania i internalizowania postaw, wartości, umiejętności i kompetencji, które prezentuje i wdraża w ramach procesu edukacyjnego nauczyciel.

## **8.8. Postawa ucznia wobec przedmiotów szkolnych**

„Często trudno komukolwiek (nauczycielowi, rodzicom, a nawet samemu dziecku, nawet jeśli jest już nastolatkiem) rozstrzygnąć co stanowi czynnik zasadniczy, decydujący: stosunek do nauczyciela czy do samego przedmiotu” (Filipczuk 1985, s.103). „Niektóre wyniki badań Walkera (1969) sugerują istnienie ważnego efektu <<zaraźliwości>> między postawą wobec przedmiotu nauczania i postawą wobec tego, kto tego przedmiotu naucza, choć związki przyczynowe ustalić trudno” (Gilly 1987, s.113). Trudno rozstrzygnąć, „czy nauczyciele wzbudzający najsilniejszą motywację cieszą się bardziej przychylną reprezentacją niż inni dlatego, że potrafili wywołać zainteresowanie, czy też początkowe różnice w zainteresowaniach przedmiotem nauczania spowodowały bardziej przychylną reprezentację

u uczniów” (Gilly 1987, s.113). Pozytywna, bądź negatywna postawa ucznia względem danego przedmiotu może być wywołana: osobistymi preferencjami, zdolnościami ucznia, pozytywną bądź negatywną reprezentacją nauczyciela w oczach ucznia, osobistym stosunkiem nauczyciela do prezentowanych treści programowych, bardziej lub mniej atrakcyjną formą prowadzonej przez niego lekcji. Uczeń pozytywnie zmotywowany do nauki danego przedmiotu, osiąga lepsze wyniki w nauce, a tym samym lepiej realizuje szkolną rolę.

## 8.9. Niepowodzenia szkolne

„Często podnoszonym przejawem niedostatecznej adaptacji ucznia do szkoły są słabe jego postępy w nauce” (Adamski 1976, s.15). Niepowodzenia szkolne ucznia są na ogół spowodowane: „niesystematyczną pracą dziecka; wadliwą organizacją i techniką uczenia się; zmianą dotychczasowych warunków życia dziecka; słabszymi niż przeciętne uzdolnieniami; nierównomiernym, dysharmonijnym rozwojem; pozaintelektualnymi właściwościami; oraz niezrównoważeniem emocjonalnym” (Filipczuk 1985, s.240-241). „Powodzenie szkolne ucznia zależne jest natomiast od poziomu moralnego i umysłowego rodziców, ich stosunku do nauki dziecka i panującej w domu atmosfery kulturalnej i wychowawczej” (Sendyk 2003, s. 217). Filipczuk prezentuje cały kompleks czynników, od które warunkują powodzenia, bądź niepowodzenia szkolne uczniów. „Wchodzi tu w grę stan jego zdrowia, poziom i tempo jego rozwoju psychicznego, uzdolnienia i zainteresowania ogólne, oraz specjalne, rozwój emocjonalny i społeczny oraz warunki zewnętrzne, w jakich dziecko się uczy, to jest tryb życia, warunki i sposób odrabiania zadań domowych, atmosfera panująca w domu, stosunek rodziców do dziecka, stosowane przez nich metody wychowawcze” (Filipczuk 1985, s.191). Obok czynników związanych ze środowiskiem rodzinnym i samym wychowankiem, autorka wymienia także czynniki związane ze środowiskiem szkolnym, takie jak: „pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły, indywidualne właściwości i poziom przygotowania zawodowego nauczycieli, ich stosunek do uczniów oraz metody nauczania” (Filipczuk 1985, s.191). „Postawy dzieci wobec innych ludzi i wobec doświadczeń społecznych zależą w znacznej mierze od ich własnych doświadczeń we wczesnych, kształtujących latach życia” (Hurlock 1985, s.438). „Te wczesne powodzenia lub niepowodzenia w szkole stanowią bazę, na której zostaje zbudowany obraz siebie w roli społecznej, która wiąże jednostkę z szeroką strukturą społeczną” (Czykwin 1995, s.219). „Dłużej trwające niepowodzenia w nauce, niezależnie od pierwotnej przyczyny, która je wywołała, stają się z reguły wtórnym czynnikiem patogennym, powodują one bowiem:



powstawanie niekorzystnych dla ucznia zmian w jego środowisku domowym; niekorzystne zmiany w środowisku szkolnym ucznia; potęgowanie się zaburzeń rozwoju, które stanowiły pierwotną przyczynę niepowodzeń w nauce; wystąpienie zaburzeń nowych, które nie istniały w czasie pojawiania się pierwszych trudności i niepowodzeń ucznia” (Spionek 1975, s.91). „Niepowodzenia szkolne uczniów są (...) jedną z istotnych przyczyn trudności wychowawczych w szkole” (Łobocki 1989, s.112). „Uczeń, który nie nadaża za stawianymi mu wymaganiami - w zakresie osiągnięć szkolnych, zdany jest z reguły - oprócz stałego narastania braków w nauce - na uruchomienie mechanizmów obronnych” (Łobocki 1989, s.182).

„Uczeń taki stara się zwrócić na siebie uwagę zachowaniem, które niepokoi, drażni, obraża lub wyprowadza z równowagi nauczyciela, bawi i śmieszy niektórych przynajmniej uczniów danej klasy. Zadowala się przychylną reakcją swych kolegów (koleżanek). Postępuje tak bez względu na konsekwencje, jakie może ponieść. Najgorętszym bowiem jego pragnieniem jest znaczyć coś w oczach klasy jako grupy społecznej” (Łobocki 1989, s.183).

„Jeśli powrót do równowagi nie nastąpi w porę wzory obronne utrwalają się, tworząc sztywne bariery przeszkadzające integracji z normalnym systemem stosunków międzyludzkich. W rezultacie jednostka niezdolna zapanować nad sobą skłonna jest bądź do agresywnej reakcji na sytuacje, które tego wcale nie wymagają, bądź do reakcji znacznie gwałtowniejszych niżby na to wskazywała sytuacja” (Parsons 1972, s.377).

„Traumatyczne przeżycia związane z niepowodzeniami w nauce są dla dzieci w wieku szkolnym bardzo istotnym czynnikiem patogennym. Zmiany w formach zaburzeń zachowania u uczniów doznających niepowodzeń w nauce mają charakter postępującego procesu” (Spionek 1975, s.333). „Dziecko, które nabrało przeświadczenia, że nie potrafi sprostać oczekiwaniom, (...) staje się nerwicowo odporne również na bodźce zachęcające je do osiągnięć, do których jest zdolne, i agresywne wobec wszelkich prób nakłonienia do konformizmu” (Parsons 1972, s.377).

„Ponieważ społeczne i aspołeczne wzory zachowania konkretyzują się w kształtujących latach dzieciństwa, wczesne doświadczenia społeczne determinują w dużej mierze, jakimi ludźmi dorosłymi będą dzieci w przyszłości. Przewaga szczęśliwych przeżyć zachęca dziecko do szukania większej ilości takich samych doświadczeń i do tego, aby stać się osobą uspołecznioną. Zbyt wiele przykrych doświadczeń prowadzi raczej do niezdrowych postaw wobec wszelkich doświadczeń społecznych i ludzi w ogóle, zachęcając dziecko, aby stało się aspołeczne lub antyspołeczne” (Hurlock 1985, s.446)

Niepowodzenia szkolne, których skutkiem są aspołeczne, czy też antyspołeczne, zaburzone zachowania uczniów, są czynnikiem niesprzyjającym kształtowaniu się kompetencji społecznych.

## **9. Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów z perspektywy relacji „uczeń – uczeń”**

### **9.1. Wpływ grupy rówieśniczej**

„Każde prawidłowo rozwijające się dziecko przejawia potrzebę kontaktów z rówieśnikami” (Filipczuk 1985, s.219). „Grupa koleżeńska staje się dopełnieniem z jednej strony szkoły, a z drugiej - rodziny, w tym zróżnicowanym podsystemie społecznym, który odpowiedzialny jest za przebieg procesu socjalizacji jednostki” (Parsons 1969, s.279). „Grupy rówieśnicze tworzą się zwykle spontanicznie i trwają do czasu osiągnięcia przez ich członków pełnego statusu społecznego” (Toporkiewicz 1986, s.103).

„Przynależność do grupy rówieśniczej wymaga od jej członków podporządkowania się obowiązującym w niej normom i zasadom postępowania” (Krzyśko 1995, s.89). „Jednostka nie spełniająca oczekiwań grupy naraża się na sankcje różnego rodzaju, od luźnego nacisku opinii, negatywnego ustosunkowania – do represji zachowań niepożądanych, podobnie jak jednostka spełniająca oczekiwania może liczyć na nagrody, od milczącego uznania - do formalnych wyróżnień” (Szczepański 1963, s.77). „Oddziaływanie grup rówieśniczych dokonuje się za pośrednictwem modeli zachowania się ich członków, poprzez mimowolne naśladownictwo” (Stefańska – Klar 1995, s.34; cyt. za: Skórny 1976). „Każdy członek takiej grupy wnosi do niej ze sobą wpływy, którym podlega w rodzinie, w otoczeniu sąsiedzkim starszych, w zetknięciu z instytucjami wychowawczymi przygotowującymi go do członkostwa w grupach dorosłych: chociaż te wpływy częściowo się równoważą i neutralizują, jednakowoż niektóre z nich, dodając się lub przeważając, mogą uwarunkować w znacznej mierze treść społeczną grupy młodocianych rówieśników” (Woskowski 1983, s.92). „Skuteczność, z którą grupa (klasa) wpływa na jednostkę, zależy od tego, jak ważna jest dla jednostki przynależność do grupy i jak bardzo jednostka czuje się z nią związana, do jakiego stopnia wykształciło się u niej poczucie wspólnoty” (Speck 2005, s.280) „Im silniejszy jest motyw przynależenia - tj. pragnienie, żeby być akceptowanym - tym większa podatność na wpływ innych członków grupy” (Hurlock 1985, s.441). Grupa rówieśnicza odgrywa niebagatelną rolę w kształtowaniu

się umiejętności i kompetencji społecznych uczniów. „Nieformalne grupy rówieśników są zjawiskiem występującym we wszystkich podstawowych fazach uspołecznienia dzieci i młodzieży” (Kowalski 1974, s.152). Stopień realizowania pożądanej społecznie roli jest uwarunkowany stopniem uspołecznienia grupy rówieśniczej, do której dany uczeń przynależy.

## 9.2. Członkowie grupy rówieśniczej

„Grupy społeczne istnieją i działają dzięki rolom społecznym pełnionym w tych grupach przez poszczególne jednostki czy kategorie jednostek” (Turowski 1993, s.73). „Według słów Parka i Burgessa być członkiem grupy, to być szczególnym rodzajem osoby, wykonywać szczególny rodzaj roli społecznej” (Turowski 1993, s.72; cyt.za: Znaniecki 1971). W skład grupy wchodzi członkowie określani jako „nominalni” lub „peryferyczni”.

„Nominalny członek grupy to taki członek grupy, który przez innych ludzi określany jest jako uczestnik grupowego systemu społecznych interakcji, lecz który, faktycznie rzecz biorąc, nie pozostaje już w interakcjach z innymi członkami grupy. Peryferyczny członek grupy to natomiast taki członek grupy, który tak bardzo obniżył częstość swoich interakcji społecznych z innymi osobami w grupie, iż tylko niewielka stosunkowo część jego zachowań podlega ich kontroli” (Merton 1982, s.340).

Każdy członek zajmuje w grupie określoną pozycję, ma inny zbiór przywilejów bądź obowiązków, inny stopień posiadanej władzy. W każdej grupie znajdują się osoby mniej znaczące, mające marginalne pozycje, jak również osoby bardziej znaczące, cieszące się największym autorytetem. „Utrzymanie autorytetu w grupie wymaga przyjęcia pewnych ról: inicjatora i wykonawcy (poprzez wysuwanie propozycji i zasad działania grupy oraz dążenie do ich przestrzegania i realizacji po zaakceptowaniu przez członków grupy); kontrolera (udzielanie pochwał i nagan, ustalanie kryteriów właściwego postępowania); arbitra i pośrednika (łagodzenie i rozstrzyganie sporów, rozładowywanie napięć); eksperta (dysponowanie taką wiedzą, która zapewnia uznawanie); zewnętrznego reprezentanta (wyrażanie opinii i postulatów grupy wobec innych grup i dorosłych); <<kozła ofiarnego>> (przyjmowanie odpowiedzialności za skutki działania grupy); symbolu (jednoczenie wszystkich członków, zwłaszcza w grupach zbuntowanych)” (Toporkiewicz 1986, s.106).

„Znaniecki przypisał szczególne znaczenie niektórym rodzajom ról społecznych, a mianowicie wszelkiego rodzaju rolom przywódców, ideologów, twórców, organizatorów, koordynatorów, jako tym, którzy są świadomi wspólnych wartości dla grupy, niezbędnych dla jej istnienia, i przewodzą jej działalności” (Turowski 1993, s.73). „Przywódca ma możliwość sprawowania

kontroli nad pozostałymi członkami grupy, ale jest także przez nią kontrolowany” (Podedworna 1999, s. 95). R. Stogdill dokonał próby ustalenia cech charakteryzujących osobowość przywódcy. Z zestawienia wynikało, iż „osoba zajmująca pozycję kierowniczą przewyższa przeciętnego członka swej grupy pod względem: inteligencji, wiedzy, odpowiedzialności w spełnianiu swych obowiązków, aktywności i uczestnictwa w życiu społecznym, pozycji społecznej i ekonomicznej” (Pietrasiński 1962, s. 30-31; cyt. za: Stogdill 1948). „Nieco rzadziej (...) wymieniane są zgodnie następujące cechy, pod względem których przywódcy na ogół przewyższają nieco przeciętnych członków swych grup: towarzyskość, inicjatywa, wytrwałość, wiedza, jak kazać robić różne rzeczy, pewność siebie, wrażliwość i wnikliwość wobec powstających sytuacji, uspołecznienie, popularność, przystosowywanie się do nowych sytuacji, elokwencja” (Pietrasiński 1962, s.31). „Według Hurlocka na typowe cechy przywódcy składają się: wygląd zewnętrzny, popularność, pewność siebie, dostosowanie się do ideału grupy, przystosowanie psychiczne i społeczne, dojrzałość, motywacja, ekstrawersja” (Hurlock 1985, s.523). „Studiując prace (...) St. Bieńkowskiego (...), napotkamy m. in. takie oto cechy, mające charakteryzować kierowników: inteligencja, zdolność oceniania sytuacji, zdolność przystosowywania się, inicjatywa, przedsiębiorczość, oryginalność, energia, wytrwałość w przezwyciężaniu przeszkód, zdecydowanie, siła przekonań, pewność siebie, opanowanie, zdolność podporządkowania się, zdolność do współpracy, odwaga, ambicja, sprawiedliwość, elokwencja, poczucie odpowiedzialności, kompromisowość, lojalność, entuzjazm, znajomość natury ludzkiej, rozumienie ludzi, zdolność oceniania ludzi, łatwość kontaktowania z ludźmi, uprzejmość, taktowność, przyjazne usposobienie, towarzyskość, godność osobista, poczucie humoru, znajomość kierowanej przez siebie dziedziny, brak skromności, niewrażliwość na obmowy, na niewdzięczność itp., flegmatyczny temperament” (Pietrasiński 1962, s.29-30). „Potężnym czynnikiem, zapewniającym wpływ kierowniczy, bywa posiadanie biegłości w rozwiązywaniu określonych problemów, zaspokajaniu istniejących potrzeb i oczekiwań” (Pietrasiński 1962, s.42). „Przywódcami - według Hurlocka - są akceptowani członkowie grup, którzy lepiej reprezentują ideały grupy niż inni jej członkowie. Pozostali członkowie chętnie ich naśladują, ponieważ wykazali oni swoją przewagę w kontaktach społecznych, są zdolni wywołać u członków grupy pozytywne reakcje w stosunku do siebie, umieją lepiej niż inni członkowie zadowolić potrzeby grupy jako całości” (Hurlock 1985, s.522). „Przywódcami nie są po prostu jednostki mające autorytet, lecz przeciwnie - osoby, które umieją wywoływać reakcje emocjonalne u członków grupy i dlatego są zdolne doprowadzić innych do postępowania w pewien określony sposób” (Hurlock 1985, s.522).

## 9.3. Negatywny wpływ grupy rówieśniczej

### 9.3.1. Skutki niskiej pozycji socjometrycznej w klasie

„Współcześni badacze (...) w coraz większym stopniu ukierunkowują badania na określone znaczenia statusu społecznego dziecka w bezpośrednim kontekście społecznym (w rodzinie, a zwłaszcza w grupie rówieśniczej)” (Urban 2001, s.9). „Wśród czynników mających szczególne znaczenie dla rozwoju społecznej aktywności dziecka wysuwają się na plan pierwszy stosowane w klasie metody społecznego wychowania oraz pozycja ucznia w zespole klasowym” (Gurycka 1970, s.63).

„Osoby zajmujące wysoką pozycję socjometryczną mają średnio nieco wyższą inteligencję niż pozostali członkowie grupy, ale niezbyt ich przewyższającą” (Mika 1980, s.196). Z wysoką pozycją socjometryczną - w badaniach opisanych przez Mikę - korelowały takie cechy, jak punktualność, towarzyskość, poczucie humoru, czyli cechy, które mają znaczenie w kontaktach społecznych, a które (...) są ściśle związane z taką cechą centralną, jaką jest „serdeczność”, a stanowią przeciwieństwo „chłodu”. Mający wysoką pozycję socjometryczną lepiej znają i w większym stopniu przestrzegają normy własnej grupy” (Mika 1980, s.196).

W gorszej sytuacji znajdują się uczniowie mający niską pozycję socjometryczną w klasie. „Dotyczy to głównie dzieci, które nie mogą niczym zaimponować, dzieci biernie-zależnych i odpychających” (Łuniewicz 1979, s.51). „W badaniach zauważono, że niskie pozycje socjometryczne zajmują dzieci, które albo charakteryzują się niską energią, albo są społecznie niezainteresowane, to znaczy mają energię, ale nie interesuje ich społeczne uznanie” (Mika 1980, s.196). „Najniższe wskaźniki popularności uzyskały dzieci zaliczone do grupy trzeciej, o zróżnicowanych symptomach zaburzeń, a więc wycofane (izolujące się od uczestnictwa w grupie i kontaktów z innymi dziećmi), ale przejawiające sporadyczne akty agresji” (Urban 2001, s.11). Niska pozycja jednostki w grupie może stać się przyczyną niedostosowania społecznego. „Opinia kolegów o dziecku (z czego nauczyciele mogą sobie w ogóle nie zdawać sprawy) może być główną przyczyną powstania niedostosowania; opinia o poziomie umysłowym ma w szkole wtedy znaczenie, jeżeli dziecko nie znajdzie innej drogi do zaimponowania kolegom; rolą tej „innej drogi” znakomicie spełniają gry sportowe, które wychowawcy powinni umieć wykorzystać; jeżeli dziecko samo tej drogi nie znajduje, ani mu się w tym nie pomoże, skazane jest na niedostosowanie, a niekiedy nawet na przestępczość” (Konopnicki 1971, s.124). „Popularność w grupie rówieśniczej, w opinii Urbana, jest tutaj nieomal tożsama ze statusem społecznym i decyduje o perspektywach rozwoju moralnego

i społecznego oraz stanowi istotny czynnik odbijający się na zdrowiu psychicznym w dojrzałym okresie życia jednostki. Można zatem stwierdzić, że popularność w grupie rówieśniczej jest istotnym predykatorem zachowań dewiacyjnych i zdrowia psychicznego” (Urban 2001, s.12).

### **9.3.2. Wpływ negatywnej grupy odniesienia na stosunek do nauki**

„Grupa rówieśników staje często w konflikcie z określonymi przez starszych wymaganiami szkoły, bądź odciągając jednostki od zajęć szkolnych, bądź nadając odmienny od żądanego przez nauczycieli kierunek działalności szkolnej swych członków, bądź pobudzając ich do spełniania w czasie i miejscu przeznaczonym do zajęć szkolnych, czynności utrudniających lub uniemożliwiających wprost te zajęcia, bądź nawet wywołując bunt zbiorowe przeciw władzom szkolnym” (Znaniński 2001, s.108). Grupa może wpływać deprymująco na stosunek uczniów do nauki. „Jeśli grupa kolegów czy koleżanek traktuje szkołę niepoważnie, za ich przykładem mogą pójść inni uczniowie, którzy nie będą przykładać się do nauki” (Clifford 2006, s.27). Tendencja ta zaznacza się szczególnie w klasach starszych. „O ile w młodszych klasach obserwuje się prawidłowość, że im lepsze oceny szkolne, tym wyższa pozycja uczniów w zespole klasowym; o tyle w klasach starszych zależność ta wyraźnie słabnie” (Stanisławiak 2001, s.435). Sytuacja ta dotyczy w dużej mierze chłopców. „Można sądzić, że w przypadku chłopców konflikt między rolą bardzo dobrego ucznia i rolą płciową, mający miejsce w początkach szkolnej edukacji, jest rozwiązywany przede wszystkim metodą odrzucenia roli <<prymusa>>, co może być jedną z przyczyn mniejszego udziału chłopców niż dziewcząt w sukcesie szkolnym na tym etapie” (Stanisławiak 2001, s.441).

„Oferta grupy może wpłynąć na całość życia jednostki, redukując konieczność podejmowania indywidualnych wyborów; własnych decyzji, a także ubezwłasnowolnić psychicznie oferując tożsamość grupową, a tym samym uniemożliwić rozwój indywidualny” (Ilnicka 2008, s.109).

### **9.3.3. Patologiczna socjalizacja poprzez grupę**

„Patologiczna socjalizacja jest często wynikiem uczestnictwa młodego człowieka w zdemoralizowanych grupach rówieśniczych” (Bolesta-Kukułka 2003, s.240). „Wysoki stopień identyfikacji z grupą wykazującą dużą gotowość do zachowań przemocowych i przestępczych prowadzi w rezultacie do wzmacniania agresywnych form postępowania i przejmowania odpowiednio negatywnych wzorców zachowaniowych” (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s.145). „W klasach nie kierowanych pod względem wychowawczym do głosu nierzadko dochodzą uczniowie silniejsi fizycznie, zaniedbani

moralnie, którzy terroryzują pozostałych. Uczniowie ci posiadając z reguły negatywną samoocenę indukują na otoczenie minusy, nic dziwnego, że w klasie wytwarza się wówczas klimat wzajemnego dokuczania, agresywności” (Zaborowski 1972, s.178). „Grupa może przyczyniać się również do kształtowania postaw aspołecznych, a także powstałych na ich podłożu zaburzeń socjalizacji, przez tolerowanie działań społecznie szkodliwych, a nawet zachęcanie do nich” (Toporkiewicz 1986, s.44). „W klasie niezdyscyplinowanej rządzą jednostki prowadzące całość w zgubnym kierunku. Jeśli nie narzucimy im żadnej kontroli dopuszczają się aktów niszczycielskiej przemocy i dojdzie do niemoralnych, czy też demoralizujących ekscesów” (Speck 2005, s. 115-116; cyt. za: Durkheim 1984).

W praktyce szkolnej jedną z sankcji, jaka jest stosowana wobec ucznia sprawiającego duże trudności wychowawcze, jest przeniesienie do innej klasy lub szkoły w celu odizolowania go od grupy, do której przynależał a wprowadzenia do nowej. „Wprowadzenie do grupy, która uznaje pożądane normy społeczne, kogoś niezbyt akceptującego, może doprowadzić do tego, że zmieni on swoje normy na pożądane i zacznie zachowywać się zgodnie z ich treścią” (Mika 1980, s.182). Niestety istnieje również ryzyko, co pojawia się coraz częściej, że uczeń ten nie tylko nie zmieni swych dotychczasowych zachowań, ale wpłynie na demoralizację członków nowej grupy.

Mika pisze o dwóch warunkach, które musi przyswoić sobie nieprzystosowana jednostka, aby się uspołecnić. Pierwszy mówi o tym, iż nowa grupa musi być w jakimś sensie atrakcyjna dla nieprzystosowanej jednostki, drugi warunek – dotyczy faktu, iż „jednomyślnie akceptuje ona określone normy, zgodnie z którymi funkcjonuje grupa. Gdyby bowiem tak nie było ów nie całkiem uspołeczniiony osobnik mógłby tę grupę doprowadzić do demoralizacji” (Mika 1980, s.182).

Nie wszyscy uczniowie wykazują jednakowe tendencje do asymilowania się wśród negatywnych grup odniesienia. „Dziecko dobrze przystosowane w rodzinie we wczesnej fazie rozwojowej poddaje się w przeżywanych później sytuacjach konfliktowych jej kierownictwu, jak i kierownictwu szkoły. Dziecko słabo przystosowane w rodzinie lub szkole, zahamowane czy agresywne, szuka psychicznego i społecznego oparcia w konfliktowych grupach rówieśników, wybieranych przeciw rodzinie i szkole” (Kowalski 1974, s.342). W obszarze ryzyka znajdują się uczniowie z rodziny dysfunkcyjnych, patologicznych. Do negatywnych grup odniesienia przystępują na ogół te dzieci, które „nie doznały w rodzinie poczucia sensu, kompetencji, czują się nieusatysfakcjonowane i poniżone” (Urban 1997, s.51).

„Przede wszystkim brak bliskiej osoby sprawia, że dzieci poszukują jej substytutu w gronie rówieśników. Brak bezpośredniej kontroli czy raczej czuwania na dzieckiem może

spowodować, że wolność jest przez nie źle wykorzystywana” (Danielewicz 2005, s.140). „Im lepsze zasoby osobowe, rodzinne i społeczno-szkolne, tym lepszy prorozwojowy wizerunek relacji rówieśniczych w szkole” (Bochno 2010, s.302).

#### **9.3.4. Skutki odrzucenia przez grupę**

„Współcześni badacze dostatecznie udowodnili wielorakie i wielokierunkowe powiązania między wczesną agresją i odrzuceniem dziecka przez rówieśników” (Urban 2009, s.46). „Zachowania agresywno-destruktywne wywołują odrzucenie rówieśnicze i są predyktorami poważnych problemów w życiu dorosłym: chronicznej depresji, samotności, problemów miłosnych i małżeńskich, w wielu przypadkach stanowią podłoże uzależnień i przestępczości” (Urban 2009, s.49). „Dziecko odrzucone jest pozbawione optymalnych warunków i możliwości uczenia się i praktykowania w zakresie społecznych sprawności i kompetencji, ale równocześnie często zepchnięte jest do sfery oddziaływań dewiacyjnych subgrup i jednostek nierespektujących społecznych zasad i norm” (Urban 2001, s.17). „Dzieci odrzucane mają tak duże deficyty w zakresie społecznych kompetencji i kontroli, że stanowi to wielką trudność w nawiązywaniu i podtrzymywaniu pozytywnych i trwałych relacji” (Urban 2009, s. 49). „Do odrzucenia prowadzą cztery typy behawioralnych problemów, czyli braku lub niewłaściwych kompetencji: niski poziom zachowań prospołecznych; wysoki poziom agresji; wysoki poziom nieuwagi i niedojrzałości zachowań; wysoki poziom lęku – unikania” (Urban 2009, s. 49).

„Generalnie, utrzymujące się odrzucenie prowadzi do dwóch wzorów negatywnego przystosowania, a więc przestępczości oraz uzależnienia od innych osób lub różnorodnych zaburzeń osobowości” (Urban, 2001, s.20).

#### **9.3.5. Rozproszona odpowiedzialność i poczucie siły czerpane od grupy**

„Dziecko może się przeciwstawić nauczycielom wtedy, gdy ma oparcie w grupie rówieśników i gdy jego sprzeciw wobec nauczyciela przynosi mu uznanie w oczach kolegów stanowiących zazwyczaj jego grupę odniesienia, tzn. grupę, z której opinią liczy się najbardziej” (Szczepański 2005, s.81). „Czyny, których nie odważyłoby się spełnić samo wśród starszych, spełnia przy poparciu rówieśników, bądź licząc na łatwiejsze ich ukrycie przy ich współdziałaniu, bądź spodziewając się bezkarności wobec tego, że przy solidarności grupy trudno będzie ustalić osobistą odpowiedzialność, bądź odważając się nawet znieść reakcję starszych na swe postępowania, gdyż reakcja ta przedstawia mu się mniej groźnie, gdy jest wśród rówieśników lub pewne jest ich sympatii, niż gdy jest fizycznie i moralnie odosobnione”



(Znaniński 2001, s.90-91). Wyższy status w grupie i uznanie wśród rówieśników są dla uczniów często ważniejsze od wyników w nauce szkolnej, od dobrych ocen z poszczególnych przedmiotów, od dobrych ocen z zachowania. Różne formy buntu, oporu manifestowane na lekcjach przez pewne grupy uczniów utrudniają w znacznym stopniu, a czasem uniemożliwiają prowadzenie lekcji przez nauczyciela. „Fakt buntu przeciw starszym, niezależnie od rodzaju buntowniczej działalności, znajduje uznanie wśród rówieśników, jest traktowany jako objaw odwagi, energii, inicjatywy itp. cech, które młodzież zawsze wysoko ceni” (Znaniński 2001, s.91). „Najbardziej buntownicza jednostka ma *caeteris paribus* najwięcej widoków na zostanie przodownikiem grupy rówieśnych i buntowniczność swą udziela innym” (Znaniński 2001, s.91).

## 9.4. Pozytywny wpływ grupy rówieśniczej

„Klasyfikując funkcje grup rówieśniczych można wymienić następujące: są silnym, rzeczywistym układem odniesienia normatywnego; zaspokajają potrzebę przynależności i społecznego uczestnictwa; pośredniczą w przyswajaniu przez młodzież: schematów społecznej struktury i nierówności; norm i wartości regulujących zasady współżycia społecznego; dopuszczalnych odchyłeń od wzorców zachowania uznanych za normalne; są czynnikami kontroli społecznej” (Ilńska 2008, s.48). W opinii Znanińskiego „nie ulega wątpliwości, że w ogóle ich wpływ na osobowość społeczną jednostki jest potężny i w pewnym zakresie niezastąpiony. Wszędzie indziej młodociany osobnik zajmuje stanowisko podporządkowane i wyrabia w sobie tylko te strony swej osobowości społecznej, które na tym stanowisku mogą się czynnie objawiać. W grupie rówieśników natomiast występuje w roli równouprawnionego członka, z którym inni liczą się nie tylko jako z przedmiotem swego działania, lecz również jako z podmiotem społecznym”. (Woskowski 1983, s.93). „Związek pomiędzy dorosłym, a dzieckiem to nade wszystko nierówność władzy i wiedzy” (Musatti 1995, s.115-116). „Rówieśnicy będąc podobnymi pod względem poziomu umiejętności i zasobu doświadczeń, poziomu funkcjonowania poznawczego i społeczno-emocjonalnego oraz nastawienia wobec otoczenia, tworzą społeczność odmienną od społeczności dorosłych i w unikalny sposób wpływają na socjalizację dziecka” (Deptuła 1997, s.45). „Poza rodzicami grupy te stanowią niezwykle istotną instancję socjalizacyjną, pełnią bardzo ważną rolę w procesie stopniowego uwalniania się młodego człowieka od zależności rodzinnych” (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s.145; cyt.za: Baacke 1993).

„W toku tego uczestnictwa, tzn. w pełnieniu roli społecznej członka grupy na zasadzie <<równy z równymi>>, w ramach obowiązującego systemu norm, przede wszystkim dzięki zdecydowanej motywacji tego uczestnictwa jednostka identyfikuje się w najwyższym stopniu z grupą. Przynależność do takiej grupy otwiera przed jej członkami możliwość zdobycia uznania społecznego i bezpieczeństwa, mającego dla nich tym większe znaczenie, im mniej takich możliwości dostrzegają we współżyciu z dorosłymi. W przypadkach konfliktów ze starszym pokoleniem, w grupie rówieśników, jednostka uwalnia się od napięć emocjonalnych, rozterek, niepokojów, stanowiących źródło frustracji” (Kowalski 1974, s.173).

Ponadto „grupy rówieśnicze oferują młodym ludziom wsparcie w rozwiązywaniu typowych problemów fazy dorastania (Ostrowska, Surzykiewicz 2005, s.145; cyt.za: Kirchler 1992).

„Uznaje się, że socjalizacja w grupach dziecięcych prowadzi do konstruktywnych zmian w psychice i zachowaniu jednostki uzupełniając wpływy rodziny” (Deptuła 1997, s.45). „Grupa rówieśnicza stanowi źródło postaw, kształtuje osąd w kwestiach dobra i zła, zachęca do podejmowania pewnych działań, zniechęcając do innych, daje możliwość sprawdzenia własnych możliwości i uczenia się na błędach” (Karkowska 2005, s. 24). „Hirschi podkreśla ogromną rolę grupy rówieśniczej w zapobieganiu zachowaniom dewiacyjnym” (Kupiec 2007, s.26). „Mechanizm socjalizacji poprzez przynależność do grupy rówieśniczej polega także na pragnieniu zdobycia uznania jej członków. Pragnienie to motywuje jednostkę do postaw i zachowań ogólnie akceptowanych przez środowisko rówieśnicze” (Nowak 2000, s.14). „Struktura grupy koleżeńskej zaspokaja potrzeby, odgrywające niemałą rolę w procesie socjalizacji” (Parsons 1969, s.277). „Uczestnictwo w <<żywej>>, działającej grupie rówieśników, stwarza młodemu człowiekowi możliwości znalezienia sobie zaplecza emocjonalnego i akceptacji społecznej” (Toporkiewicz 1986, s.73). „Uczestnictwo w grupie zaspokaja liczne potrzeby psychiczne i społeczne jednostki” (Ilnicka, 2008, s.11). „Funkcje grupy rówieśniczej są tym istotniejsze, im łatwiej jednostka odnajduje w jej ramach przynależność, akceptację i afiliację” (Karkowska 2005, s.23). Grupa rówieśnicza wpływa na kształtowanie się szeregu kompetencji społecznych wśród jej członków. „Uspołeczniający wpływ grupy rówieśniczej przejawia się w dwojaki sposób: powodując rozwój osobowości autonomicznej w pełnieniu ról społecznych w grupie lub rozszerzając zakres doświadczeń jednostki poprzez zaspokajanie jej potrzeb i zainteresowań nie zrealizowanych w stosunkach z dorosłymi” (Toporkiewicz 1986, s.108).

„Szereg badań wskazuje też na to, że następstwem kontaktów z rówieśnikami jest: -wzrost zainteresowania innymi osobami i czujność na ich działania, połączone z silnymi przeżyciami przyjemnymi i przykrymi, które prowadzą do kształtowania się wiedzy o tym, jacy są rówieśnicy, co mogą i co chcą robić; zwiększanie się wrażliwości na potrzeby rówieśników i zdolności do zachowań altruistycznych; pojawianie się zachowań egoistycznych a nawet agresywnych w przypadku sprzeczności interesów, angażowanie się w dysputy i kłótnie, działania agresywne ewoluujące w okresie przedszkolnym od agresji fizycznej do agresji słownej; wzrost wiedzy o innych i lepsze rozumienie ich i siebie prowadzące w konsekwencji do zmniejszania egocentryzmu; lepsze rozumienie odmienności innych umożliwiające dostosowanie swojego zachowania do możliwości partnera; wzrost zdolności do różnicowania osób nie tylko na podstawie ich wyglądu, ale też cech czynności właściwych ich wiekowi; dostosowywanie sposobów komunikowania się do otrzymywanych informacji i zachowań, obniżanie się lęku i ustępowanie zahamowania w kontaktach społecznych” (Deptuła 1997, s.51).

„W grupach rówieśniczych, tworzonych już w przedszkolu, a następnie w szkole podstawowej, dziecko uczy się współdziałania, zdobywa doświadczenia społeczne, uczy się różnych ról społecznych, doświadcza pozytywnych lub negatywnych emocji” (Ilnicka 2008, s.48). Interakcje rówieśnicze: wpływają na aspiracje i osiągnięcia szkolne uczniów, przyczyniają się do socjalizacji wartości, postaw i sposobów percepcji świata, (...) mają znaczenie w rozwoju identyfikacji ról wynikających z przynależności do określonej płci” (Urban 1997, s. 122).

## **10. Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów w kontekście prawidłowo lub nieprawidłowo pełnionych ról szkolnych przez nauczycieli**

Sytuacja szkolna ucznia jest w dużej mierze związana z rolą nauczyciela, oraz ze sposobem pełnienia, bądź odgrywania tej roli, w rolę nauczyciela wpisana jest jego osobowość oraz nakazy i oczekiwania płynące ze strony społeczeństwa

### **10.1. Struktura roli indywidualnej nauczyciela**

„Struktura roli indywidualnej to społeczne nakazy roli osobowościowa definicja roli oraz rola indywidualna” (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2007, s.13).

### 10.1.1. Społeczne nakazy roli

„Społeczeństwo ma - jak to określa T. Parsons - modelowe oczekiwania dotyczące zachowania jednostek zajmujących określony status w systemie społecznym” (Łukasik 2009 s.8). „Społeczne nakazy roli to zestaw norm i żądań regulujących zachowanie jednostki w obrębie roli” (Rubacha 2000, s.104). Dotyczą zleconych odgórnie obowiązków, jakie ma do wypełnienia nauczyciel w ramach pełnionej funkcji. Nauczyciel musi więc podlegać strukturze organizacji społecznej (administracji oświatowej, ministerstwu), bezpośrednim zwierzchnikom (dyrektor szkoły, wicedyrektor) oraz uwzględniać w pewnym stopniu oczekiwania rodziców i uczniów. Administracja oświatowa na czele z ministerstwem „ustalają nie tylko formalno-prawne podstawy systemu oświatowo-wychowawczego, ale zajmują także stanowisko w kwestiach aksjologicznych i merytorycznych” (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2007, s.14). Istnieje cały szereg obwarowań prawnych, którym musi podlegać nauczyciel. „Ustawa o systemie oświaty, podstawy programowe kształcenia ogólnego, Karta Nauczyciela, system awansu i oceny pracowników to przykłady dokumentów, które bezpośrednio lub pośrednio informują wykonawców roli o ciążących na nich obowiązkach” (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2007, s.14). Za wykonawstwo wszelkich obowiązków składających się na rolę nauczyciela - bezpośrednio odpowiedzialny jest dyrektor szkoły. „Od strony postulatywnej rola dyrektora może być scharakteryzowana następująco: nie jest on wyłącznie administratorem i nie ogranicza się do koordynowania poczynąń grona; istotą jego działalności jest budowanie wraz z gronem systemu dydaktyczno-wychowawczego oraz społecznego szkoły; jest on inicjatorem i współtwórcą modelu szkoły; dostosowuje warunki działalności szkoły do przyjętej koncepcji modelu (a nie model do warunków); stara się regulować stosunki międzyludzkie w gronie tak, aby następowała integracja tego grona; czuwa nad tym, by stosunki między nauczycielami a uczniami układały się na zasadzie wzajemnego zrozumienia (ogranicza tendencje do wyolbrzymiania autorytatywności nauczycieli); stara się wprowadzać innowacje mające na celu dostosowanie szkoły do potrzeb społeczeństwa, uczniów i nauczycieli, uwzględniając w tym aktualne osiągnięcia naukowe” (Gołaszewski 1977, s. 132-133 za: Lewin 1974).

„Społeczeństwo poprzez swe instytucje wyznacza swym członkom role społeczne, a ludzie - jak aktorzy - <<grają>> wyznaczone im role (np. ojca, matki, nauczyciela lub ucznia)” (Łukasik 2009 s.8). „W obrębie roli Bromberk wyróżnia: pożądany sposób zachowania, tolerowany zakres odstępstwa od ustalonego wzoru oraz zakazany sposób postępowania, wywołujący presję i sankcje. Stopień przestrzegania wymogów pożądanego sposobu

zachowania się i wystrzegania się sposobu zakazanego jest miernikiem realizacji poszczególnych ról społecznych” (Bromberek 1973, s.19).

Z problematyką społecznych nakazów roli wiążą się takie pojęcia jak: „ułatwienia i dylematy roli”. „Ułatwienia roli” zdefiniowane zostały przez Rubachę jako „kulturowe zasoby i środki techniczne, dzięki którym nakazy roli stają się zrozumiałe” (za: Rubacha 2000, s.103). „Dylematy roli” – związane są z faktem, iż rola może nie być do końca określona, a wykonawca roli nie wie, co tak naprawdę należy do zakresu jego obowiązków. Dylematy roli mogą być także wynikiem sprzecznych oczekiwań różnych grup względem nauczyciela.

### **10.1.2. Osobowościowa definicja roli**

„Rola społeczna zdeterminowana jest z jednej strony przez pozycję społeczną, z drugiej strony przez osobowość ludzką. Pozycja społeczna, w tym stanie rzeczy, narzuca określone zachowanie nosicielowi roli i wyznacza pewne ramy ograniczające dla tego zachowania. Stopień wykorzystania możliwości tkwiących w ramach danej pozycji zależy od osobowości nosiciela roli, a więc od czynnika psychicznego” (Bromberek 1973, s.19). Obok nadawcy - którym jest społeczeństwo i komunikat, czyli społecznych nakazów roli - istnieje także odbiorca, jakim jest nauczyciel. „Wnosi on do tego procesu swoją osobowość, zindywidualizowane potrzeby i wartości” (Rubacha 2000, s.103). „Osobowościowa definicja roli powstaje w wyniku skomplikowanego procesu interpretowania, selekcjonowania, wartościowania i weryfikowania poszczególnych parametrów przepisu roli. Proces ten dokonuje się zarówno w płaszczyźnie ideologicznej, jak i pragmatycznej. Rezultatem analizy <<teoretycznej>> jest <<koncepcja roli>>, czyli zbiór osobistych założeń i przekonań używanych do opisu pożądanego stanu wypełniania roli” (Rubacha 2000, s.103).

„Prakseologiczne ujęcie roli społecznej nauczyciela, oparte na koncepcji roli indywidualnej D. J. Levinsona, zasadza się na następujących założeniach:

Kategorią stanowiącą podstawę opisu roli nauczyciela jest osobowościowa definicja roli, rozumiana jako kompromis pomiędzy jej społecznymi nakazami a możliwościami sprostania im przez jednostkę. Nauczyciel opierając się na oczekiwaniach społecznych, tworzy ideacyjny (modalna koncepcja roli) oraz behawioralny (modalne pełnienie roli) model swojej roli zawodowej. Przetwarzając go poprzez sieć własnych, indywidualnych preferencji i warunków, w których pracuje, tworzy także zindywidualizowaną wersję zarówno <<koncepcji>>, jak i <<pełnienia roli>>. Ideacyjny aspekt osobowościowej definicji roli podlega weryfikacji i konkretyzacji w toku <<pełnienia roli>>. Na etapie działania nauczyciela, przebiegającego w określonym kontekście i specyficznych warunkach konkretnej szkoły, dochodzi do ostatecznych rozstrzygnięć w zakresie możliwych do zastosowania sposobów pełnienia roli. Modalne elementy osobowościowej definicji roli zostały zdefiniowane

jako stosunek nauczyciela do: wiedzy, wartości i ucznia. Na poziomie koncepcji roli można je opisać poprzez analizę poglądów nauczycielskich, a na poziomie pełnienia roli poprzez analizę jego działania. Rola społeczna nauczyciela jest rolą heurystyczną, czyli wymagającą poszukiwania nowych rozwiązań sprzeczności i konfliktów wpisanych w oczekiwania, które są pod jej adresem formułowane ze strony organizacji społecznej, dyrekcji szkoły, rodziców i uczniów. Indywidualne wersje osobowościowej definicji roli będą konsekwentnie opisywane poprzez cechy zachowań kryterialnych dla heurystycznego pełnienia roli w obszarze jej elementów modalnych. Należy je zatem wyprowadzić z heurystycznie ujmowanej dziedziny poznawczego, osobowościowego i interpersonalnego funkcjonowania nauczyciela. <<Pełnienie roli>> należy traktować jako strukturę, w której – w sensie prakseologicznym - ogniskują się społeczne oczekiwania i ideacyjna wersja osobowościowej definicji roli.” (Rubacha 2000, s.131-132).

„Proces przyswajania i wykonywania roli wymaga od jednostki dostosowania roli do osobowości i osobowości do roli” (Rubacha 2000, s.120). „Społeczne nakazy mogą ulegać zindywidualizowanej interpretacji, a indywidualność jednostki może ulegać presji czynników społecznych” (Rubacha 2000, s.127). Jest to działanie dwukierunkowe.

### **10.1. 3. Rola indywidualna**

„Role społeczne można rozpatrywać z perspektywy organizacji społecznej, kiedy to nacisk położony jest na opis statusów, wokół których ludzie wypełniają role” (Rubacha 2000, s.101). Można je także rozpatrywać z perspektywy roli indywidualnej. „Kształt i treść roli indywidualnej jest wynikiem kompromisu pomiędzy społecznymi nakazami roli, a osobowościowymi i sytuacyjnymi możliwościami realizatora” (Rubacha 2000, s.103).

## **10.2. Rola nauczyciela określona przez oczekiwania rodziców**

Oczekiwania społeczne wobec roli nauczyciela można rozpatrywać na kilku płaszczyznach. Wiodącą rolę pełni Ministerstwo Edukacji Narodowej, oraz tworzone na najwyższych szczeblach rozporządzenia ministerialne i uchwały. „Na kolejnym poziomie następuje uszczegółowienie oczekiwań struktury społecznej płynące ze strony grup zarządzających szkołą, rozumianą jako instytucja społeczna, w obrębie której nauczyciel wypełnia swoją rolę” (Rubacha 2000, s.105). Kolejną płaszczyznę stanowią oczekiwania płynące ze strony rodziców i uczniów. Często posiadają oni sprzeczne oczekiwania co do roli nauczyciela. „Uczniowie chcą na przykład liberalizacji stosunków nauczyciel-uczniowie i zmniejszenia wymagań, a rodzice utrzymania autorytetu i władzy nauczyciela gwarantujących wysoki poziom osiągnięć i bezpieczeństwa dzieci” (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2007, s.14).

„Rodzice ujawniają zainteresowanie rolą społeczną nauczyciela - szczególnie w kontekście oddziaływania na ucznia” (Rubacha 2000, s.106), oprócz tego pojawiają się także „oczekiwania odniesione bezpośrednio do procesu kształcenia” (Rubacha 2000, s.107). „Także odpowiedzialność za trudności szkolne uczniów przypisują rodzice nauczycielom oczekując, że będą prowadzić zajęcia wyrównawcze, organizować pomoc koleżeńską w klasie, wyrozumiale traktować ucznia zgłaszającego niezrozumienie określonych tematów” (Rubacha 2000, s.107). Innym rodzajem oczekiwań skierowanych do nauczyciela jest „żądanie utrzymywania przez nauczycieli dyscypliny, panowania nad niewłaściwymi zachowaniami uczniów i prowadzenie działalności profilaktycznej” (Rubacha 2000, s.106-107). „Zdaniem rodziców idealny nauczyciel - jest to ktoś godny zaufania i przystępny, kto informuje ich o wszystkim (ale bez nieustannego bombardowania biuletynami i formularzami do podpisania), ma sensowny i czytelny plan prac domowych (z informacją, na kiedy mają być dostarczone); pilnuje porządku w klasie, tak że nic w niej nie ginie; potrafi utrzymać dyscyplinę, ale jednocześnie ma dobry kontakt ze swoimi uczniami; potrafi sprawić, że dziecko czuje się szczęśliwe w szkole, a przy tym pracuje i osiąga dobre rezultaty” (Palmer 2006, s.246-247).

### **10.3. Rola nauczyciela określona przez oczekiwania uczniów**

„Społeczność uczniów stanowi ostatnie z omawianych źródeł oczekiwań wobec nauczyciela” (Rubacha 2000, s.107-108 za: Janowski 1989). „Przebadana przez Nasha grupa 12-latków odpowiedziała, że ocenia nauczycieli według następujących wymiarów: utrzymuje porządek - nie utrzymuje porządku, naucza - nie naucza, tłumaczy rzeczy trudne - nie tłumaczy, prowadzi zajęcia interesująco - prowadzi zajęcia nudno, jest sprawiedliwy - jest niesprawiedliwy, jest przyjazny - jest nieprzyjazny” (Karkowska 2005, s.88). „Uczniowie oczekują od nauczycieli: bezpośredniości i życzliwości, cierpliwości, wyrozumiałości i zrozumienia, stawiania wysokich wymagań, opanowania, pogody ducha, dobrego humoru, zainteresowania uczniami, sprawiedliwości w ich ocenie, delikatności, znajomości psychiki ucznia” (Łobocki 2007, s.131; cyt. za: Skorupska-Sobańska 1967). „Wczesne badania (sprzed 1960 roku) na ten temat wykazywały, że dzieci lubią nauczycieli, którzy są mili, przyjaźni, pogodni, cierpliwi, pomocni, uczciwi, z poczuciem humoru, rozumieją dziecięce problemy, pozwalają dzieciom na wiele działań, ale równocześnie potrafią utrzymać porządek” (Rubacha 2000, s.107-108; cyt. za: Janowski 1989). „Uczniowie wymagają więc od nauczyciela, by byli uczeni, oceniani i kontrolowani, kontrola ta jednak nie może prowadzić

do zachowań zbyt ostrych i niesprawiedliwych” (Karkowska 2005, s.88). „Z jednej strony uczniowie oczekują, że nauczyciel stworzy ramy dla ich zachowań, będzie nauczał, oceniał i wymagał, z drugiej zaś, że ramy te dadzą im pewne możliwości swobody i wolności” (Rubacha 2000, s.108). Oczekiwanie uczniów często są sprzeczne z oczekiwaniami nauczycieli. „Okazuje się, że istnieje sprzeczność między tym, jak tę rolę wyobrażają sobie nauczyciele, a jak uczniowie, co niewątpliwie może zaburzać proces interakcji między nimi” (Mika 1980, s.33). „Sytuacja rozbieżności między oczekiwaniami nauczyciela i uczniów może prowadzić do swego rodzaju konfliktu między nimi, co zmniejsza zapewne efektywność oddziaływań nauczyciela” (Mika 1980, s.34). „Oczekiwania uczniów nie są stałe, czasem są długofalowe, innym razem sytuacyjne, oczekiwania zmieniają się także wraz z wiekiem. Z reguły, im uczniowie starsi, tym krytyczniej podchodzą do zachowania osób dorosłych” (Rubacha 2000, s. 108; cyt. za: Cohen i in, 1999).

#### **10.4. Nauczyciel nieprawidłowo realizujący szkolną rolę**

Niezmiernie ważne jest „posiadanie przez nauczyciela określonych cech osobowych (postaw, wartości), połączonych z umiejętnościami nawiązywania kontaktu i współdziałania, co umożliwi tworzenie kontekstu sprzyjającego rozwojowi ucznia” (Sokołowska-Dzioba 2002, s.12). „Istnieją wychowawcy o pewnych cechach osobowościowych, którzy - zdaniem Guryckiej- mają tendencję większą niż inni do popełniania błędów” (Gurycka 1990, s.32). „Zły nauczyciel, jak określają uczniowie, używa strachu jako środka dominacji, jest zwykle w złym humorze, zdeprimowany, obojętny i leniwy” (Roland i in.,1993, s.34). „Nadużywanie kar, straszenie złymi ocenami, posługiwanie się groźbami, które wyraźnie przyczyniają się do powstawania negatywnej percepcji, wytwarzają stosunki antagonistyczne między nauczycielem a uczniami, a w niektórych przypadkach prowadzą do powstawania zaburzeń nerwicowych, u nawet do samobójstw” (Zaborowski 1972, s.177). Roland - cytując Maizels (Maizels 1970) - wymienia takie niekorzystne cechy nauczycieli, jak nadmierna surowość, faworyzowanie niektórych uczniów, sarkazm, zmienność nastrojów, przesadne przywiązywanie wagi do punktualności. Złego nauczyciela (...) obwinia się o dystansowanie się, brak współczucia i przywiązanie do bezdusznych zasad, nieumiejętność przyznania się, do ignorancji czy braku pewności” (Roland i in., 1993, s.34). Skutki niewłaściwych postaw nauczycielskich odbijają się niekorzystnie na wychowankach. „Nie można już zakładać jako społecznego faktu, że nauczyciel cieszy się szacunkiem, gdyż jest nauczycielem” (Robertson 1998, s.61).



## 10.5. Nauczyciel prawidłowo realizujący szkolną rolę

„M. Grzegorzewskiej o swej nauczycielce, J. Joteyko napisała: *Dawała nie tylko światło, ale i ciepło (...) Była dla nas Człowiekiem zupełnym. Przy ogromnej wiedzy swojej i kulturze ducha serdecznie życzliwa, uczynna w sposób najprostszy i nie narzucająca swej woli - zyskała sobie powszechnie nasze zaufanie, szacunek i przywiązanie*” (Badura 1981, s.23; cyt. za: Grzegorzewska 1961). „W odczuciu społecznym nauczyciel jest swojego rodzaju instrumentem w procesie wychowania, generującym określone wychowawczo, pożądane i skuteczne zachowania wobec uczniów, które przyczyniają się do właściwej socjalizacji wychowanka” (Czykwin 1995, s.142). Pomyślność socjalizacji zależy w dużym stopniu od postaw nauczycieli, od ich społecznej osobowości, ale nie tylko. „W zawodzie czynnikiem decydującym o efektach pracy jest świadomość nauczyciela, jego wiedza i umiejętności, motywacja pracy, osobowość, przekonania, akceptowanie wartości” (Kuberski 1979, s.9). W ocenach uczniów nauczyciel powinien być: „cierpliwy, duża wiedza merytoryczna, wyrozumiały, służy pomocą i poświęca czas, rozwija zainteresowania uczniów, uczy samodzielnie myśleć, dostrzega w uczniu osobę, nie anonimowego członka grupy, stawia duże wymagania połączone z egzekwowaniem wiedzy, konsekwentny, koncentruje się na teorii, uczy samodzielnie szukać informacji, koncentruje się na praktycznym zastosowaniu wiedzy, interesuje się problemami uczniów, jest dyskretny” (Karkowska 2005, s.139). „Nauczyciel, którego rola w stworzeniu warunków do współpracy jest bardzo duża, powinien być sprawiedliwy, cierpliwy, wesoły, <<wyżbyty manii wielkości>>, ciekawy, dysponować zapalem do pracy i autorytetem u uczniów” (Rylke, Klimowicz 1982, s.53). „Wymienia się także wiele innych cech dobrego nauczyciela, m.in.: służenie uczniom pomocą, poświęcanie im czasu nie tylko na lekcjach, rozwijanie ich zainteresowań, dostrzeganie w każdym z nich osoby, a nie anonimowego członka grupy itp.” (Łobocki 2007, s.131; cyt.za: Karkowska, 2005). „Oczekuje się od niego zbliżenia do uczniów, współdziałania z nimi, życia ich problemami, żeby był przyjacielem, pomagał rozwiązywać problemy, żeby był przy tym jednak dyskretny i pozostawił uczniom pewną autonomię” (Rylke, Klimowicz 1982, s.53). Inne źródła podają, iż dobrego nauczyciela powinien charakteryzować: „partnerski stosunek do ucznia, sprawiedliwość, obiektywizm jego oceny, duża wiedza merytoryczna, zrozumiały sposób prowadzenia lekcji (umiejętności dydaktyczne), znajomość problemów ucznia, szczerość, uczciwość, prawdomówność, dotrzymywanie danego słowa” (Olubiński 1991, s.194; cyt.za: Kowalski 1959). „Powinien być więc przyjazny, troskliwy i wyrozumiały, zapewnić uczniowi atmosferę zrozumienia i wzajemnego zaufania, starać się

podtrzymywać proces wypowiedziania się i poszanowania przez ucznia samego siebie?” (Rylke, Klimowicz 1982, s.178). „Binet podkreśla szczególnie zalety <<serca>>, <<woli>> i <<stanowczości>> w charakterze <<dobrego nauczyciela>>” (Czykwin 1995, s.127). „Maslow budował zdrowy obraz osoby w oparciu o studia nad osobami szczególnie dobrze funkcjonującymi” (Czykwin 1995, s.32). „Aby dokonać charakterystyki pożądanych cech wychowawcy, warto odwołać się do typologii Maslowa, który wyodrębnił następujące cechy: efektywniejsze spostrzeganie rzeczywistości i lepszy z nią kontakt, akceptacja samego siebie i innych, spontaniczność, koncentracja na problemach, potrzeba odosobnienia, oderwania, autonomia; niezależność od kultury i środowiska, ciągła świeżość odczuć, mistyczne doznania, czyli poczucie bezmiaru, zainteresowanie społeczne, dobre stosunki interpersonalne, demokratyczna struktura charakteru, odróżnianie środków od celów, poczucie humoru, twórczość - kreatywność, otwartość na doświadczenie, zaufanie wobec własnego poczucia tego, co jest słuszne” (Czykwin 1995, s.28-32). „Dobry nauczyciel: działa celowo i panuje nad sobą, wie, czego chce nauczyć i upewnia się, że uczniowie się uczą, podejmuje konstruktywne działania, gdy odkryje, że nie wykazują odpowiednich postępów, jest wrażliwy na reakcje uczniów i odpowiada na nie sprawną i odpowiednią zmianą roli, próbuje zrozumieć punkt widzenia osoby uczącej się, okazuje innym szacunek, troszczy się o wszystkich uczniów” (Rubacha 2000, s.108; cyt. za: Cohen i in., 1999). „H. Muszyński pisze: Potrzebny jest nam dziś nauczyciel przewodnik i opiekun w pracy i działaniu każdego ucznia, organizator życia i działania zbiorowego uczniów, człowiek o dyspozycjach czyniących go zdolnym do autentycznej współpracy z uczniami w atmosferze prawdziwej życzliwości i twórczości, a zarazem wyposażony w umiejętności kierowania nimi” (Badura 1981, s.12; cyt.za: Muszyński 1974). „Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą, jeśli ma być naprawdę skuteczna, wymaga nie tylko autentyzmu ze strony wychowawcy oraz okazywania wychowankom akceptacji i rozumienia, jak sugeruje się w psychologii humanistycznej, lecz także dyskretnego i w pewnym sensie osobistego zaangażowania w ich sprawy” (Łobocki 2004, s.49). „Nauczyciel-wychowawca powinien umieć stwarzać dobrą sytuację rozwojową dla dziecka, ale przede wszystkim samemu świecić przykładem” (Podgórski 2008, s.190), w imię zasady, iż „świadomie uczymy tego, co wiemy; nieświadomie uczymy tego, kim jesteśmy” (Czykwin 1995, s.205). „Ażeby zorganizować aktywność uczniów, musi on sam być wzorem aktywności i zapału do pracy” (Hessen 1997, s. 228). „Swoboda w wyrażaniu uczuć i <<dojrzałość emocjonalna>> wychowanków jest tym większa im większe są umiejętności społeczne wychowawcy wyrażające się stopniem demokratyzmu w kontaktach z wychowankami” (Sierankiewicz 1997, s.69). „Skuteczność oddziaływania

nauczyciela można określić na podstawie bezpośrednich reakcji uczniów (odpowiedzi, rozwiązywanie zadań, sposób zachowania się). Inne skutki bardziej odległe (rozwój mowy, zasób pojęciowy, sposoby myślenia) oraz bardzo odległe (ustabilizowany charakter, samodzielność w życiu, zaradność, aktywność społeczna) (...)" (Kozłowski 1979, s. 293). „Uczniowie mądrego i dobrego nauczyciela są swobodni, ale zarazem w naturalny sposób zdyscyplinowani. Stawiają nauczycielowi wiele pytań, są aktywni, wzajemnie siebie lubią. Uczą się różnie, zależnie od swoich uzdolnień i zamięłowań" (Obuchowska 2000, s.200). „W procesie wychowania nauczyciel musi zapewnić sobie zarówno przewagę nad uczniem, jak i zdobyć u niego autorytet" (Nijakowski 1977, s.36). Na autorytet wychowawcy składają się przede wszystkim cechy charakteru i woli. Dzieci cenią „sprawiedliwość, obowiązkowość, sumienność, stanowczość i konsekwencję, nawet surowość połączoną z wyrozumiałością, umiejętnością panowania nad osobą, a więc podobne cechy, jakie tworzą strukturę duchową osobowości nauczyciela" (Badura 1981, s.47; cyt. za: Rowid 1957). „Thomas Gordon wymienia trzy rodzaje autorytetu, które sprzyjają wychowaniu w samodyscyplinie: autorytet oparty na doświadczeniu: wywodzi się on z doświadczenia danej osoby z jej wiedzy, doświadczenia, wykształcenia, umiejętności; autorytet oparty na funkcji; opiera się na pełnieniu funkcji, wynika więc z roli, jaką jednostka pełni w pewnej grupie, lub pracy, jaką wykonuje; autorytet oparty na nieformalnych umowach, zobowiązaniach; wywodzi się on z umów, kompromisów, jakie ludzie czynią we wzajemnych kontaktach, codziennym współżyciu "(Ecler 2001, s.117; cyt.za: Gordon 1997). „Łatwiej panować nad zdarzeniami w klasie nauczycielom obdarzonym charyzmą, autorytetem, wewnętrzną siłą" (Kruszewski 2005, s.126). „Nauczyciele odbierani jako sprawiedliwi, konsekwentni w ocenach, kierujący się wyrazistymi i akceptowanymi przez uczniów zasadami są chętniej słuchani i rzadziej narażeni na zakłócenie lekcji przez uczniów (Kruszewski 2005, s.126). „Nauczyciel, który jest uznany za charyzmatycznego przywódcę, potrafi obalić różnicę między celami nauczycieli a uczniów, potrafi wprowadzić poczucie wspólnoty i przeświadczenie, że wszyscy razem mają łączący ich cel" (Janowski 1989, s.155-156). „Krótko mówiąc dobry nauczyciel musi być lepszy, bardziej wykształcony, doskonalszy i okazywać większe zrozumienie niż większość ludzi" (Gordon 2000, s.34). „Podstawowy błąd takiego rozumowania polega na tym - zdaniem Gordona- że mity te wymagają od nauczycieli zaprzeczenia tego, że są zwykłymi ludźmi" (Gordon 2000, s.34).

Gordon na poparcie swoich tez zacytował wypowiedź pewnego nauczyciela, który w następujący sposób wypowiedział po dwudziestu pięciu latach pracy w zawodzie:

*„Przez większą część pracy zawodowej żyłem pod brzemieniem roli super nauczyciela. Moje zamiary wydawały się rozsądne. Chciałem być możliwie najlepszym nauczycielem. Od czasu do czasu - z powodu frustracji lub zmęczenia - wyrzekałem się tej roli i byłem po prostu sobą, człowiekiem”* (Gordon 2000, s.34-35).

## **11. Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów w kontekście zasobów osobistych nauczycieli**

Sposób pełnienia szkolnej roli przez nauczycieli w dużej mierze warunkuje rozwój społeczny uczniów oraz wpływa na ich funkcjonowanie w szkole. Na kształt pełnionej roli nauczyciela mają wpływ takie czynniki, jak: staż pracy, doświadczenie zawodowe, stopień przygotowania do wykonywanego zawodu, postawa wobec nauczanego przedmiotu, umiejętności dydaktyczne, w tym sposób prowadzenia lekcji, umiejętności społeczne i interpersonalne oraz walory osobiste .

### **11.1. Staż pracy, doświadczenie zawodowe**

Długość stażu pracy oraz doświadczenie zawodowe nauczyciela, przekładają się na jakość pełnionej przez niego roli. „Młodzi nauczyciele mają (...) trudności w osiągnięciu takiego poziomu elastyczności, który jest im potrzebny do radzenia sobie z zakłóceniami lekcji i następnie improwizowania, tak aby lekcja toczyła się płynnie, a sam nauczyciel nie stawał się dodatkowym źródłem zakłóceń (...)” (Clifford 2006, s.65). „Utrzymanie ciągłości procesu uczenia się wymaga: wzbudzenia i utrzymania uwagi ucznia, uaktywnienia wcześniejszej wiedzy, wprowadzenia do pamięci ucznia nowych wiadomości, dostarczenia uczniowi informacji zwrotnej, stworzenia warunków do zapamiętania i transferu, uświadomienia końcowego rezultatu uczenia się” (Kruszewski 2005, s.254). Nauczyciele, w czasie prowadzonej lekcji, muszą wykonywać kilka czynności jednocześnie (prowadzić lekcję, czuwać nad odpowiednią dyscypliną, aktywizować do udziału w lekcji całą klasę, a nie pojedynczych uczniów, dbać o odpowiednie tempo lekcji, systematycznie oceniać uczniów oraz pamiętać o czynnościach organizacyjnych). Dla młodych, niedoświadczonych zawodowo nauczycieli jest to niełatwe zadanie. Dużym problemem, dla początkującego nauczyciela, jest wielokrotnie także trudność w utrzymaniu odpowiedniego posłuchu na lekcji odpowiedniej

dyscypliny, a także „niepewność co do tego, czy da sobie radę z utrzymaniem dzieci w spokoju i karności” (Janowski 1989, s.130). „Doświadczeni nauczyciele lepiej sobie radzą ze złożonością zjawisk występujących w sali lekcyjnej, na co składa się zarówno osiągnięty przez nich poziom automatyzmu, jak i bogaty zestaw przyswojonych schematów” (Clifford 2006, s.65).

## **11.2. Stopień przygotowania do pełnienia zawodu**

„Jak wiadomo, system kształcenia nauczycieli przechodził i nadal przechodzi różne koleje losu, współcześnie zaś odwołuje się do różnych koncepcji teoretycznych, realizowanych w rozmaity sposób. Wszystkie one są krytykowane, co świadczy nie tylko o niedoskonałości istniejących systemów, ale także o wielkim dążeniu społeczeństw do posiadania dobrej kadry nauczycielskiej” (Obuchowska 2003, s.70). „Musimy w tym miejscu sformułować drastyczną, ale zapewne nieobojętą dla czytelnika tezę, a mianowicie, że obecny system kształcenia nauczycieli, realizowany przez uniwersytety i uczelnie pedagogiczne, nie zdaje już właściwie egzaminu” (Szmyd 2002, s.78). „Na studiach pedagogicznych można wiele dowiedzieć się o pięknie zawodu, misji i o tym, że zadaniem nauczyciela jest służenie rozwojowi indywidualności dziecka, ale zupełnie nie wiadomo, jak do tego doprowadzić” (Janowski 1989, s.129). Studia na ogół dobrze przygotowują kandydata na nauczyciela pod kątem wiedzy przedmiotowej. Niewielki jest jednak udział uczelni pedagogicznych w zakresie odpowiedniego przygotowania studenta do radzenia sobie z różnorodnymi problemami wychowawczymi, jakie pojawiają się obecnie w szkole. „Nauczyciele nadal nie są przygotowywani do pracy z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze, do radzenia sobie z konfliktami ” (Mikołowska-Olejniczak 2001, s.502). Brakuje ujednoliconych działań, sprawdzonych metod, mówiących o tym, jak należy postępować w konkretnych przypadkach, z konkretną młodzieżą. Nauczyciel bazuje wielokrotnie na wiedzy potocznej oraz na własnym doświadczeniu, często sam, na własną rękę szuka sposobów „radzenia sobie” z trudną młodzieżą. „Podobnie większość badaczy brytyjskich podkreśla brak związku między sposobem przygotowania nauczycieli a realnym światem nauczania w szkole. Wyższe uczelnie - ich zdaniem - obracają się w świecie teoretycznych poglądów i liberalnej filozofii, która jest zupełnie niespójna z realiami nauczania” (Janowski 1989, s.129).

### **11.3. Postawa wobec nauczanego przedmiotu**

„Optymalna skuteczność wszelkiej pracy zawodowej, w tym także nauczycielskiej, w coraz większym stopniu zależy od powszechnie uznawanych dwóch grup czynnikowych, tj. kwalifikacji pracowników i ich motywacji” (Bromberek 1973, s.5). Motywacja do pracy jest ściśle związana z postawą nauczyciela wobec szkoły, wobec nauczania oraz wobec własnego przedmiotu. „Zainteresowanie nauczyciela przedmiotem, którego uczy, ma większe znaczenie niż zainteresowanie jego pedagogiką i psychologią, tj. tym, w jaki sposób trzeba podawać materiał naukowy uczniom” (Hessen 1997, s.118). „Różny jest stosunek poszczególnych nauczycieli do przedmiotu, który prowadzą (...)” (Filipczuk 1985, s.222). Nauczyciele, którzy podchodzą z pasją do własnego zawodu oraz nauczanego przedmiotu, potrafią skuteczniej zachęcić i lepiej zmotywować uczniów do nauki. „Jeżeli przedmiot nie żyje dla nauczyciela, a jest tylko gotową sumą wiadomości, to i dla uczniów zostanie on martwym materiałem” (Hessen 1997, s.118). Obok odpowiedniej postawy nauczyciela, kluczowe znaczenie ma także cała jego osobowość oraz relacja jaka łączy go z uczniami. „Uczniowie lepiej i łatwiej opanowują wiadomości z tych przedmiotów, których uczą nauczyciele lubiani i szanowani; wpływ wychowawczy nauczyciela zależy również ściśle od jego postawy wobec uczniów, empatii, demokratycznego, współpartnerskiego stylu” (Zaborowski 1979, s. 99).

### **11.4. Umiejętności dydaktyczne, w tym sposób prowadzenia lekcji**

„O tym, jak określony nauczyciel spełnia swą rolę zawodową, decyduje jego przygotowanie teoretyczne (...)”. (Gołaszewski 1977, s.123). „Nauczyciel danej specjalności musi być wyposażony w gruntowną wiedzę merytoryczną, w miarę nowoczesną, z dyscypliny, która jest przedmiotem nauczania” (Sawicki 1979, s.139).

Sama wiedza merytoryczna jednak nie wystarczy, aby nauczanie było skuteczne oraz służyło rozwojowi uczniów. Równie istotny jest sposób przekazywania tej wiedzy przez nauczyciela, czyli sposób prowadzenia lekcji. „Na lekcję składają się takie zmienne, jak: treść lekcji, zakres stawianych przez nauczyciela wymagań, rodzaj aktywności ucznia, sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela, sposób przekazywania wiedzy” (Wawrzyniak-Beszterda 2010, s.119). „Aby lekcja była naprawdę wychowująca muszą być spełnione ściśle określone warunki. Składają się na nie m.in.: aktywizacja uczniów w poznaniu i myśleniu, wdrażanie ich do działalności praktycznej, pozytywna motywacja uczenia się, demokratyczna postawa nauczyciela, racjonalna organizacja pracy uczniów, dyskretne uświadamianie wartości” (Łobocki 2004, s.80). „Najważniejsze (...) jest żwawe tempo lekcji, utrzymywanie

zainteresowania uczniów i motywacji do wykonywania wynikających z lekcji zadań oraz poczucia, że kontrolują w jakimś stopniu zarówno treść, jak i przebieg lekcji” (Kruszewski 2005, s.126). Każdy nauczyciel prowadzi lekcje w inny sposób. Atrakcyjna lekcja „może być czymś w rodzaju przedstawienia teatralnego, opowieścią (pewną narracją porządkującą nasze myślenie o wydarzeniach bądź zdarzeniu) czy wreszcie podróżą do wiedzy uczącą rozwiązywania problemów i samodzielnego myślenia” (Karkowska 2005, s.89).

„Lekcje (...) prowadzone mało atrakcyjnie i stereotypowo (...) stają się nierzadko wtórną przyczyną powstawania i pogłębiania trudności wychowawczych w klasie” (Łobocki 1989, s.111). „Kiedy uczniowie się nudzą i są w pełni zaangażowani w naukę, spędzają mniej czasu na przeszkadzaniu w lekcji” (Clifford 2006, s.352). „Atrakcyjnie przygotowane zajęcia, wyznaczanie i egzekwowanie limitu czasu wolnego likwidują okazję do występów oraz kryminogenne konsekwencje poczucia nudy” (Kupiec 2007, s.26). „Nauczyciele, którzy prowadzą interesujące lekcje, doświadczają mniej problemów dyscyplinarnych” (Clifford 2006, s.352).

## **11.5. Umiejętności społeczne**

Zawód nauczyciela to przede wszystkim praca z grupą, stąd tak istotne są umiejętności społeczne, interpersonalne, a także przywódcze nauczyciela, w tym umiejętność sprawowania kontroli nad klasą. „Wychowawcę charakteryzuje się nie tylko według jego zdolności do wykonywania zasadniczego obowiązku wychowawczego, ale także według tego, czy i w jakim stopniu jest on zdolny do wyrabiania i ustalania własnej powagi i uroku społecznego u swych wychowanków, czyli do wpajania w nich takiego przekonania o własnej swej roli jako wychowawcy, które by ich skłaniało do podporządkowania się jako kierownictwu” (Znaniński 2001, s.326). „Do osobistego przywództwa (...) trzeba (...) posiadać silną motywację wewnętrzną do przewodzenia innym oraz (...) zespół osobowościowych cech, dzięki którym można się spośród innych wyróżniać (...) (wiedza, mądrość, siła)” (Bolesta Kukułka 2003, s.214). „Przywódca jest człowiekiem zdecydowanym, pewnym siebie, konsekwentnym itp.” (Szczepański 1963, s.76). W zawodzie nauczyciela bardzo ważne są „umiejętności komunikacyjne; nawiązywanie kontaktu; rozumienie sytuacji osoby lub rodziny; okazywanie ciepła i empatii; praca z klientami i ważnymi osobami z ich otoczenia; współpraca z przedstawicielami innych zawodów, instytucji oraz wolontariuszami; mediowanie i negocjowanie; organizowanie i prowadzenie grup zadaniowych; występowanie na forum publicznym; wykorzystanie lokalnej sceny politycznej; aktywizowanie społeczności

lokalnej” (Nocuń, Szmagalski 1998, s.25-27). Rubacha zwrócił uwagę na następujące cechy osobowości społecznej nauczyciela, przydatne w pracy z grupą:

„zdolność przeciwstawiania się naciskom otoczenia (Strzałecki 1989), niezależność (Cattell 1963, za: Strzałecki 1989), niekonwencjonalność (Gough, za: Siek 1983), gotowość do rezygnacji z gratyfikacji (Strzałecki 1989); poczucie skuteczności działań (Łukaszewski 1984), gotowość do pokonywania oporów w rozwiązywaniu problemów twórczych (Strzałecki 1989, Kozielecki 1977), łatwość koncentracji (Strzałecki 1989, Kozielecki 1977), brak tendencji neurotycznych (Strzałecki 1989, Kozielecki 1977), pozytywna samoocena (Cattell 1963, za: Strzałecki 1989), zaufanie do siebie (Gough, za: Siek 1983), umiejętność radzenia sobie z własnymi konfliktami (Fromm 1969), umiejętność przezwycięzania lęku przed sytuacją problemową (Strzałecki 1989, Kozielecki 1977) (Rubacha, 2000, s. 136); zadaniowość motywacji (Obuchowski 1985), wytrwałość w działaniu (Gough, za: Siek 1983, Obuchowski 1985) aktywność (Maslow 1990), indywidualność (Maslow 1990) (Rubacha, 2000, s. 136); zaufanie do uczniów (Maslow 1983 - zaufanie do innych), poczucie wspólnoty z uczniami (Adler, za: Maslow 1990), brak tendencji obronnych (Maslow 1983), wrażliwość społeczna (Goleman 1997) (Rubacha, 2000, s. 136); umiejętność rozwiązywania konfliktów interpersonalnych (Niebrzydowski 1989), ujawnianie siebie (Niebrzydowski 1989, Jouard 1987), otwartość na doświadczenia (Jouard 1987), towarzyskość (Goleman 1997)” (Rubacha 2000, s.136).

„Umiejętności społeczne nauczyciela służą jasno określonym celom, wśród których szczególną wagę przypisuje się takim jak: przekazywanie wiedzy, informacji lub rozumienie; zmienianie postaw, zachowań albo przekonań; zmiana stanu emocjonalnego innych; zmienianie czyjejś osobowości; przewodzenie i koordynowanie działania grupy” (Sierankiewicz, 1997, s.53; cyt. za: Argyle, 1991). Do umiejętności interpersonalnych zostały zaliczone: „nawiązywanie i podtrzymywanie owocnych stosunków międzyludzkich; rozpoznawanie stanów uczuciowych i radzenie sobie z nimi oraz z ich - wpływem na siebie samych i na innych ludzi; uznawanie osobowościowych, rasowych, społecznych i kulturowych różnicowań oraz uwzględnianie ich w pracy; wykorzystywanie własnego autorytetu; rozpoznawanie i praca w warunkach agresji, wrogości, gniewu z pełnym uwzględnieniem ryzyka dla siebie i innych; pomaganie przy dostarczaniu opieki zdrowotnej; obserwowanie, rozumienie i interpretowanie zachowań i postaw; porozumiewanie się werbalnie, niewerbalnie i na piśmie; planowanie i przeprowadzanie wywiadów w różnych okolicznościach; negocjowanie, nawiązywanie kontaktów, współpraca; rzeczność” (Nocuń, Szmagalski 1998, s.24)



## 11.6. Walory osobiste

Istotne znaczenie w pracy wychowawczej nauczyciela mają jego „osobiste walory, cenione w grupie i sprzyjające działalności wychowawczo-dydaktycznej i opiekuńczej” (Woskowski 1983, s.104). Przez walory osobiste można rozumieć zbiór specyficznych cech tworzących osobowość nauczyciela. Walarami osobistymi jest także zewnętrzny wizerunek, w tym specyficzne gesty, sposób wystawiania się, poruszania się, ubierania. Walory osobiste to także intelekt, wiedza oraz szereg różnorodnych umiejętności, związanych z pełnioną funkcją, jak również tych, niezwiązanych z zawodem nauczyciela.

## 12 . Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów z perspektywy różnych form komunikacji występujących pomiędzy uczniem i nauczycielem

*„Myśl ludzka zdomowiona jest w języku, a my dzięki językowi zdomawiamy się w świecie, którego poznanie jest zawsze poprzedzone językową wykładnią” (Czykwin 1995, s.103).*

„Życie społeczne wymaga społecznego komunikowania się, przekazywania informacji, posługiwania się określonymi symbolami i regułami, które jednostka zdobywa przez proces socjalizacji” (Woźniak 2002, s.93). „Zazwyczaj komunikacja jawi się nam jako proces dwutorowy” (Mielimąka 2001, s.233). „Najczęściej komunikowanie określa się jako rodzaj kontaktu między co najmniej dwiema osobami, w którym jedna z nich, nadawca, przekazuje odbiorcy treści poznawcze, odnoszące się do jego stanów psychicznych i rzeczywistości zewnętrznej” (Ejsmont, Kosmalska 2005, s.18; por. Podgórski, 2008, s.88) „Komunikacja jako taka - składa się z werbalnej zawartości przekazu i z równie ważnych, niewerbalnych aspektów interakcji takich jak: postawa, gesty, użycie oczu, ton głosu i mimika” (Nocuń, Szmagalski 1998, s.19-20). „Do zaistnienia procesu komunikacji konieczne jest wystąpienie siedmiu zasadniczych elementów: źródła - nadawcy komunikatu; kodowania - przekształcenia w symboliczną postać; komunikatu - zakodowanej wiadomości; kanału - środka przekazu (komunikacja ustna, pisemna, wizualna); dekodowania - przełożenia komunikatu na zrozumiałą formę; odbiorcy - adresata komunikatu; sprzężenia zwrotnego - informacji zwrotnej o zrozumieniu przekazu” (Podgórski 2008, s.89; cyt.za: Relvas,1998).

„W komunikowaniu interpersonalnym występuje sieć kanałów komunikacyjnych, które dzielą się na: kanały nieformalne - pojawiają się w przypadku, kiedy uczestnicy procesu są na pozycjach równorzędnych, ich komunikowanie ma charakter symetryczny; kanały formalne - typowe dla wszelkich struktur formalnych i instytucjonalnych, w których uczestnikom komunikowania przypisane są określone role, np. szefa, podwładnego; komunikowanie takie jest asymetryczne” (Podgórski 2008, s.89).

„Krystyna Doktorowicz podkreśla, że w literaturze przedmiotu najczęściej występuje podział form komunikowania na:

komunikowanie intrapersonalne, oznaczające rozmowę z samym sobą; myślenie jest tu tożsame z procesem informacyjnym, a dialog wewnętrzny z aktem komunikowania; komunikowanie interpersonalne, gdy jednostki w bezpośrednich spotkaniach podtrzymują interakcję poprzez wzajemną wymianę werbalnych i niewerbalnych przekazów; komunikowanie grupowe, gdy w interakcji bierze udział kilkanaście lub kilkadziesiąt osób i zakłócona zostaje wymiana ról tak, że nie każdy może być nadawcą przekazu, nie ma równych szans uczestnictwa w procesie komunikowania; komunikowanie publiczne, gdy jednostka przekazuje w sposób sformalizowany określone treści dużej grupie ludzi, przy użyciu werbalnych i niewerbalnych środków; komunikowanie instytucjonalne obejmuje proces przesyłania przekazów w formie sformalizowanej przez organizacje i instytucje do innych organizacji, instytucji oraz odbiorców indywidualnych; komunikowanie masowe określane jest najczęściej jako przesyłanie przekazów od nadawcy, za pośrednictwem technicznych środków, do bardzo licznej grupy odbiorców; komunikowanie to odróżnia się od innych form szybkością i ciągłością nadawania przekazów” (Ejsmont, Kosmalska 2005, s.19).

Szkoła jest specyficznym środowiskiem, w którym komunikowanie się pomiędzy uczniem, a nauczycielem przebiega według pewnego określonego schematu. Na specyfikę komunikacji „szkolnej składają się kontakty systematyczne, organizowane świadomie, mające swe szczególne ukierunkowanie” (Gołaszewski 1977, s.70). Do najbardziej typowych kontaktów, które zachodzą w relacjach pomiędzy uczniem i nauczycielem Gołaszewski zaliczył: „kontakt dwustronny (polegający na obustronnym rozumieniu i obustronnej aktywności); kontakt jednostronny (np. nauczyciel mówi, uczeń nie rozumie treści słów skierowanych do niego); brak kontaktu (nauczyciel zachowuje się w ten sposób, by świadomie uniknąć kontaktu z uczniem); kontakt wybiórczy” (Gołaszewski 1977, s.70).

Komunikację międzyludzką w szkole charakteryzuje przede wszystkim jednokierunkowość i niesymetryczność. „Dominującym wzorcem komunikacji w klasie jest „model jednokierunkowy. Nauczyciel mówi, zadaje pytania, stawia problemy, uczeń zaś spełnia dobrze swą rolę wtedy, kiedy siedzi cicho, a pytany – odpowiada” (Rylke, Klimowicz 1982, s.32).

”Najważniejszą cechą tej formy komunikowania jest masowość odbioru przekazywanych treści, jednokierunkowość i niesymetryczność przekazu” (Ejsmont, Kosmalska 2005, s.20). „W przypadku porozumiewania się <<dwukierunkowego>> mówi zarówno nauczyciel, jak i uczeń, przy czym informacje pochodzące od ucznia służą nadal do jego oceny, wpływają modyfikująco na to, co i jak przekazuje nauczyciel” (Pilecki 1989, s.166). Porozumiewanie się dwukierunkowe daje - w opinii Pileckiego - lepsze rezultaty niż jednokierunkowe.

W komunikacji dwukierunkowej „następuje rzeczywista wymiana doświadczeń, sygnalizowane są problemy i sposoby ich rozwiązania, formułowane są wnioski i uogólnienia”(Pilecki 1989, s.166).

W komunikacji szkolnej dialog pomiędzy nauczycielem, a klasą posiada z góry założony, uporządkowany przebieg. „M. Stubbs (1976) wyodrębnia następujące rodzaje wypowiedzi nauczycielskich, których zadaniem jest udzielenie informacji o porozumiewaniu się: podtrzymywanie lub ukierunkowanie uwagi, kontrolowanie i nadzorowanie tego, co jest mówione przez uczniów, potwierdzenie zrozumienia (nauczyciel często musi okazać, że słyszy, że pojmuje, że wiadomość do niego dociera); podsumowanie tego, co było omawiane, dyskutowane czy czytane; definiowanie; redagowanie, czy precyzowanie; poprawianie wypowiedzi uczniów; określanie celu (gdy nauczyciel ma określić cel mówienia lub opisać jego granice)” (Janowski 1989, s.167-168). Powyższy przykład odzwierciedla rozmowę kierowaną. „Rozmowa kierowana prowadzona jest w sposób tradycyjny i jest niemal powszechnie stosowana w codziennej praktyce pedagogicznej” (Łobocki 1989, s.107).

Obok rozmowy kierowanej występuje także rozmowa niekierowana. W rozmowie takiej „nauczyciel stara się przede wszystkim uważnie i cierpliwie wysłuchać wszystkich; okazuje szczególne zainteresowanie i zrozumienie dla osobistych spraw uczniów; koncentruje się raczej na tym, co w nich pozytywne niż na tym, co negatywne; odnosi się do nich taktownie, tj. bez naruszania ich sfery intymnej, do której każdy ma należne mu prawa; ogranicza też zadawanie pytań do niezbędnego minimum i skrupulatnie przestrzega podstawowych zasad etyki zawodowej (...)” (Łobocki 1989, s.107). „W rozmowie niekierowanej propagowanej przez rzeczników psychologii humanistycznej zabiega się o taki jej przebieg, który umożliwiłby swobodne i szczere wypowiadanie się każdego jej uczestnika” (Łobocki 2007, s.153).

W warunkach szkolnych – sprawdzoną formą komunikacji jest rozmowa kierowana, podczas której nauczyciel prowadzi lekcje, proponuje różne rozwiązania oraz ukierunkowuje uczniów na odkrywanie nowych rozwiązań. Rozmowa kierowana, sprzyja utrzymaniu odpowiedniego porządku, odpowiedniej dyscypliny na lekcjach. Pożądane rezultaty daje także

rozmowa niekierowanej wpleciona w przebieg typowej lekcji, gdyż taka forma komunikacji aktywizuje uczniów oraz stymuluje do twórczego myślenia.

„Komunikacja między ludźmi służy nie tylko przekazywaniu określonych treści czy informacji, lecz jednocześnie jest sposobem określania wzajemnej postawy rozmówców wobec siebie” (Dziewiecki 2000, s.13). Komunikacja pełni więc bardzo ważną rolę w kształtowaniu więzi międzyludzkich. „Bez wzajemnego komunikowania się ze strony współrozmówców o własnych przeżyciach, myślach, potrzebach bądź pragnieniach, nie jest możliwe zbudowanie autentycznych więzi i przyjaźni z kimkolwiek” (Dziewiecki 2000, s.81).

## **12.1. Komunikacja werbalna**

Zarówno komunikacja werbalna, jak i niewerbalna stanowią komponenty kultury symbolicznej. „Kategoria kultury symbolicznej obejmuje znaki i symbole” (Podedworna 1999, s.71). „Ludzie używają symboli w celu wzajemnego komunikowania się”(Turner, 2008, s.419). „Bez posługiwania się znakami i symbolami, m.in. językiem, (...) komunikacja nie byłaby możliwa” (Podedworna 1999, s.71). „Niewątpliwie, dialog stanowi fundament istnienia, współistnienia i współżycia ludzi, tak w wymiarze międzyosobowym, jak i w wymiarze międzywspólnotowym, czy pomiędzy jednostką a grupą społeczną; a więc w granicach lokalności i globalności” (Baniak 2010, s.7).

„Środkiem i narzędziem komunikowania się nauczyciela z uczniami w procesie wychowania jest język” (Tyrała 1998, s.89). Posiadana - przez nauczyciela - umiejętność właściwej komunikacji przyczynia się do usprawnienia procesu dydaktycznego oraz do lepszego przyswajania wiedzy przez uczniów. „Jednym z głównych celów nauczyciela jest wzbudzenie uwagi uczniów, wywołanie w nich mobilizacji i gotowości do działania” (Janowski 1989, s.166). Nauczyciel poprzez umiejętne operowanie słowem, potrafi skutecznie przyciągać uwagę uczniów oraz wzbudzić zainteresowanie omawianym tematem. „Nauczyciel komunikuje coś klasie nie tylko przez podanie treści, ale także przez styl mówienia, rozłożenie akcentów, intonację, gest, wyraz twarzy” (Janowski 1989, s.167). Język nauczyciela, aby spełnił swoje zadanie, powinien być zrozumiały oraz dostosowany do wieku dziecka. Istotną rolę w przekazywaniu pewnych komunikatów odgrywa również ton głosu, tempo mówienia oraz odpowiednia dykcja. Język nauczyciela, w tym poprawność językowa, bogactwo językowe, specyficzne zwroty, jakich używa nauczyciel, wpływają na bardziej lub mniej korzystną reprezentację nauczyciela w oczach uczniów. Ponadto język nauczyciela jest narzędziem, które w większym lub mniejszym stopniu służy szkolnej

socjalizacji. „Szczególnie ważne dla zrozumienia roli języka w procesie socjalizacji wydają się rozważania Bazylego Bernsteina (1970), który zajmował się przyczynami niepowodzeń w szkole dzieci robotniczych. Zwrócił on uwagę na różnice językowe pomiędzy uczniami, którzy mieli różne pochodzenie społeczne. Różnice te wynikały, jego zdaniem, z różnicy kodów językowych przekazywanych przez rodzinę i szkołę” (Miller 1981, s.103).

„Badania dowiodły, że czynnikiem odpowiedzialnym za transmitowanie dziedzictwa kulturowego jest język, który za pomocą kodu rozwiniętego lub ograniczonego może stymulować lub hamować rozwój intelektualny dziecka” (Karkowska 2005, s.71). Bernstein zwraca uwagę na to, iż kod językowy, jakim posługują się rodzice i nauczyciele wpływa na stopień rozwoju podopiecznego. Jako bardziej korzystny dla rozwoju dziecka Bernstein wyszczególnił kod rozbudowany. „Kod rozwinięty dopuszcza istnienie alternatyw, zawiera bogactwo słów i argumentacji, zmuszając użytkownika do kształtowania własnego środowiska. Dzięki temu w szkole znacznie lepiej funkcjonują dzieci posługujące się kodem rozwiniętym, on bowiem jest przyjętym sposobem porozumiewania z nauczycielami w obrębie szkoły” (Karkowska 2005, s.71). „Kod rozwinięty rozwija się w społecznościach i rodzinach <<otwartych>>, a do nich należą, zdaniem Bernsteina, klasy wyższe. Wykształceni rodzice uczą dzieci sztuki mówienia według modelu, stymulując w ten sposób rozwój ich inteligencji i wyobraźni” (Miller 1981, s.105).

„Kod ograniczony charakteryzuje się krótkimi, przeważnie nie dokończonymi zdaniami o ubogiej konstrukcji. Zdania są proste, bardzo często powtarzają się użyte spójniki. Utrudnionym zadaniem staje się wówczas dla dziecka budowanie złożonych ciągów logicznych, przekazujących związki emocjonalne oraz logiczne pomiędzy zjawiskami” (Radziewicz-Winnicki 1993, s.19). „Kod ograniczony przez stereotypy i symbole zrozumiałe w wąskim środowisku rodziny robotniczej utrudnia dziecku komunikację w szkole” (Karkowska 2005, s.71). „Zadaniem szkoły i wychowawców staje się zatem kształcenie mowy i intelektu dziecka, nastawione na używanie kodów rozbudowanych” (Radziewicz Winnicki 1993, s.20).

Język może być także narzędziem służącym sprawowaniu i utrzymywaniu władzy na lekcji. Jak podkreślił Janowski - „sprawować władzę nad ludźmi, to sprawować władzę nad porozumiewaniem się ludzi między sobą” (Janowski 1989, s.166). „Prawo wyboru, kto i w jakiej chwili ma zabrać głos, jasno wskazuje, kto ma władzę” (Robertson 1998, s.45). „Interakcyoniści symboliczni podkreślają, że nauczyciel zwraca uwagę nie tylko na to, czy uczniowie udzielają złych lub dobrych odpowiedzi, ale również na to, czy odpowiadają w sposób właściwy, po podniesieniu ręki, z zachowaniem wyznaczonego

porządku” (Janowski 1989, s.172). „Nauczyciel panuje także nad kolejnością wypowiedzi” (Janowski, 1989,s.168).

## 12.2. Komunikacja niewerbalna

„Wymiana informacji (komunikatów) w rozmowie odbywa się nie tylko w formie słownej (werbalnej), lecz także bezsłownej (niewerbalnej)” (Łobocki 2007, s.144; por. Nęcki, 2000). „Komunikacja niewerbalna dotyczy wymiany informacji i sensów za pośrednictwem mimiki, gestów i ruchów” (Giddens 2005, s.124). „Do określenia komunikacji niewerbalnej używa się takich terminów, jak: ukryta komunikacja, zachowanie symboliczne, zachowanie komunikacyjne, język ruchów ciała, a w żargonie studentów amerykańskich - wibracje” (Pilecki 1989, s.164). „Jak ustalono, jedynie 30-35% znaczenia społecznego interakcji przekazywane jest przy pomocy słów. Pozostała część komunikowana jest poprzez systemy komunikacji niewerbalnej, które oddziałują na proces interakcji” (Podedworna 1999, s.84-85).

Podgórski wymienia następujące formy komunikacji niewerbalnej:

„gestykulację (a więc ruchy rąk, dłoni, palców, nóg, stóp, głowy i korpusu ciała), wyraz mimiczny twarzy (jego bogate możliwości przekazywania zarówno stanów psychicznych, jak i informacji obiektywnych), dotyk i kontakt fizyczny (w zróżnicowanej gamie od łagodnego głaskania do brutalnego uderzenia), wygląd fizyczny (sposób ubierania się, czesania, ozdabiania, malowania, ekspozycji wizualnej zarówno mężczyzn, jak i kobiet), dźwięki paralingwistyczne (westchnienia, pomruki, płacz, sapanie, gwizdanie, jęki, śmiech, przydźwięki w rodzaju „eee”, „yyy”, czyli wszelkie odgłosy, które nie tworzą słów i ich części), kanał wokalny (intonacja, akcentowanie, barwa głosu, rytm mówienia, szybkość mówienia, wysokość głosu), spojrzenia (kontakt wzrokowy, w którym jakość i długość spojrzeń jest znaczącym elementem komunikacji) dystans fizyczny między rozmówcami (odległość między nimi w trakcie rozmowy jest ważną informacją m.in. o wzajemnych postawach, poziomie intymności sympatii itd.; niemal niezależną problematyką jest zjawisko <<inwazji>> w przestrzeń osobistą człowieka, zbliżenie się na odległość poniżej 40 cm, a także <<inwazja>> wzrokowa, dźwiękowa, zapachowa), pozycja ciała (tu najważniejsze są: poziom napięcia bądź rozluźnienia i otwartość bądź zamknięcie), organizacja środowiska - w skali osobistej (architektura wnętrza) i w skali publicznej (komunikowanie poprzez architekturę i urbanistykę) - chodzi o użycie form przestrzennych jako komunikatów estetycznych, ideologicznych i użytkowych; do tej grupy zaliczamy też tak szeroką skalę zjawisk, jak meble, obrazy, zdjęcia jako komunikaty” (Podgórski 2008, s.93).

Do najważniejszych systemów komunikacji niewerbalnej Podedworna zalicza:

„język ciała (wszelkie ruchy i gesty, które mogą być odczytywane przez partnera jako sygnały zachęcające do kontaktu lub zniechęcające), parajęzyk (sposób mówienia, ton głosu, tempo), dystans w przestrzeni fizycznej (bliskość jest przejawem zainteresowania drugą osobą, stwierdzono np. że małżeństwa określające się jako

szczęśliwe stają w odległości 28 cm od siebie (średnio), zaś małżeństwa określające się jako nieszczęśliwe zwiększają średni dystans do 38 cm), dotyk (poprzez kontakt fizyczny, uścisk ręki, poklepywanie po plecach itp. przekazujemy swoje przyjazne uczucia innym ludziom), artefakty (wszelkie przedmioty, które informują innych o naszym statusie społecznym, wieku, zawodzie, stanie cywilnym itp.) (Podedworna 1999, s.85).

W szkole, wśród uczniów funkcjonują rozmaite rodzaje komunikacji niewerbalnej, które stanowią pewną formę „kodu grupowego”. Gołaszewski wymienia następujące formy tego kodu: „sygnały umowne, umowne gesty, czy neologizmy” (za: Gołaszewski 1977, s. 79-81). „Argyle (1978) wyróżnia dwie grupy znaków niewerbalnych łączących się z mową ustną: audio-głosowe (ogół znaków prozodycznych), kinetyczne (ruchy i postawy towarzyszące przekazowi werbalnemu)” (Pilecki 1989, s.165).

„Wszystko co ludzie przekazują oralnie oprócz słów: ton, tempo, drżenia głosu, akcentacje, skandowania, dźwięki niejęzykowe jak westchnienia, chrząkania można określić jako parajęzyk lub dźwięki paralingwistyczne” (Nocuń, Szmagański 1998, s.50; cyt.za: Nęcki 1992). ”W tym przypadku chodzi nie tyle o treści wyrażane słowami, ale o tonację głosu towarzyszącą ich wypowiedaniu. (...) Tonacją głosu możemy innych podrywać do czynu, uspokajać, irytować, denerwować. Możemy budzić w innych litość, zaufanie, wiarę, znudzenie i nieskończenie wiele innych uczuć, jakich człowiek doznaje” (Bolesta-Kukułka 2003, s.176). Tonacja głosu ma duże znaczenie, to od niej w dużym stopniu zależy, „czy słuchacza zainteresujemy i przykujemy jego uwagę, czy też podczas słuchania nas zacznie myśleć o czymś zupełnie innym. O tym wie, i na co dzień tego doświadcza, większość nauczycieli i wykładowców” (Bolesta-Kukułka 2003, s.176).

Minczakiewicz podkreśla, iż „dużą rolę w komunikacji niewerbalnej spełniają także ruchy ciała, które mogą towarzyszyć mowie, ale mogą również stanowić główny element porozumiewania, gdy brak mowy lub słuchu jest kompensowany gestem jako czynnikiem komunikacji niosącym informację dla drugiego człowieka (np. alfabet palcowy itp.)” (Minczakiewicz 2005, s.200).

Nocuń w swoich pracach zwraca uwagę na fakt, iż:

„istnieją takie ruchy ciała, które same przez się mogą komunikować znaczenia (czasem zdradzając intencje, które nadawca chciałby ukryć). Są to ruchy wyrażające zainteresowanie, sympatię wobec danej osoby (pochylenia, obracanie się w stronę tej osoby, przebywanie blisko niej itp.) bądź przeciwnie niechęć, brak zaufania (odchylanie się, odsuwanie, odwracanie itp.) (...). Wiele gestów i ruchów ciała przenosi zrozumiałe na ogół komunikaty. Wiemy, jakie poruszenia głową wyrażają potakiwanie i zaprzeczanie, umiemy odróżnić uprzejme wskazywanie ręką od oskarżycielskiego, wiemy, co oznacza składanie rąk jak do modlitwy, wzruszanie ramionami, klaskanie. Gestykulacja może wzmacniać znaczenie przekazu werbalnego” (Nocuń, Szmagański 1998, s.49).

„Łatwo zaobserwować, że osoba o wyższym statusie ma ruchy swobodne, zrelaksowane (rozsiada się wygodnie, opiera, gestykuje). Osoba o niższym statusie ma ruchy zdyscyplinowane, powściągliwe” (Nocuń, Szmagalski 1998, s.50).

W literaturze przedmiotu wielu autorów zwraca uwagę na dużą wymowę kontaktu fizycznego, w tym dotyku, jako kolejnej formy komunikacji niewerbalnej. Istnieje wiele gestów, które przyczyniają się do budowania bliskich relacji interpersonalnych w szkole. Przykładowo położenie dłoni na dziecku - kiedy do niego mówi nauczyciel, zdaniem Clifforda „nadaje komunikatowi większy autorytet” (Clifford 2006, s.111). Zdaniem Robertsona poprzez dotyk nauczyciel może wyrazić swą pozycję, a także zmniejszyć dystans i stworzyć mniej formalną, przyjazną atmosferę, szczególnie w relacjach z uczniami klas młodszych. Autor opisuje także pewne niebezpieczeństwa i subtelności, na jakie warto zwrócić uwagę przy tej formie komunikacji. „Znaczenie przypisywane obecnie prawom dziecka oraz kierowane pod adresem niektórych nauczycieli oskarżenia o fizyczną przemoc wobec uczniów sprawiły, że w wielu szkołach przyjęto nie dotykać uczniów w żadnych okolicznościach. Jest to decyzja godna pożałowania, zwłaszcza w przypadku klas początkowych, utrudnia bowiem nauczycielom okazanie uczniom ciepła i postawy opiekuńczej” (Robertson 1998, s.36).

„Kluczowym zagadnieniem na które również powinniśmy zwrócić uwagę, rozpatrując proces komunikowania, jest mimika” (Minczakiewicz 2005, s.200). „Na mimikę twarzy składają się przede wszystkim ruchy: oczu, ust oraz czoła i brwi” (Bolesta-Kukułka 2003, s.173-174). „Badacze zgadzają się, że ludzie z dużą trafnością potrafią odczytywać z twarzy innych sześć rodzajów emocji: (1) miłość, szczęście, radość, (2) zdziwienie, (3) strach, cierpienie, (4) gniew, wściekłość, zdecydowanie, (5) niesmak, wstręt, (6) lekceważenie, pogardę” (Nocuń, Szmagalski 1998, s.48).

Wielu badaczy analizuje możliwości, jakie daje komunikowanie się za pomocą wzroku. „Okazuje się, że wzrok jest potężnym narzędziem, przy pomocy którego można zakomunikować drugiej stronie swą *władzę i preferencje* (Exline 1972), bywa więc wykorzystywany w szkole, w kontaktach nauczyciela z uczniami” (Robertson 1998, s.37). „Ogólnie mówiąc, kontakt wzrokowy pomaga ustanowić między ludźmi tak relacje pozytywne, jak i negatywne poprzez intensyfikację, swego rodzaju podkreślanie treści danego werbalnego przekazu” (Nocuń, Szmagalski 1998, s.48-49; cyt. za Domachowski 1984). „Utrzymywanie kontaktu wzrokowego bywa wskaźnikiem relacji władzy pomiędzy ludźmi” (Nocuń, Szmagalski 1998, s.49). „Zaobserwowano (...) że podwładni częściej kierują spojrzenia na przełożonych niż przełożeni na podwładnych, pierwsi też odwracają wzrok”



(Robertson 1998, s.37; cyt. za: Strongman, Champness 1968). „W sytuacji konfliktowej wpatrywanie się stanowi próbę zdominowania, pojawi się więc wtedy, gdy różnica pozycji nie została jeszcze ustalona lub kiedy podaje się ją w wątpliwość. (...)” (Robertson 1998, s.37). „Odwrócenie wzroku w bok lub w górę nie wydaje się mieć tego samego znaczenia, co opuszczenie oczu - uniwersalny znak podporządkowania się. Nie znaczy to wcale, że nauczyciele powinni w ciszy przesuwając spojrzeniem po klasie i wpatrywać się w oczy każdego ucznia, (...). Chodzi raczej o nawiązanie swobodnego kontaktu wzrokowego, utrzymanie go i zasygnalizowanie tym pewności siebie. Postępowanie takie jest szczególnie na miejscu, kiedy nauczyciel wszedłszy do klasy po raz pierwszy, staje pod baczny spojrzeniem uczniów” (Robertson, 1998, s.38). „Wyraz oczu i towarzyszące mu emocje uczymy się rozpoznawać u innych ludzi już od dziecka, ponieważ jest to nasz najbardziej pierwotny z nimi kontakt. (...) Oczami możemy też prowadzić bez słów różne gry społeczne: komunikować miłość, pogardę, przewagę, uległość itp. Oczami możemy innych tłamsić, ganić, a nawet pozbawiać własnej woli. Jest to potężny oręż ludzkiej komunikacji” (Bolesta Kukułka 2003, s.173-174).

„Drugim elementem naszej mimiki są usta. W ich wyrazie uwidacznia się przede wszystkim to wszystko, co określane bywa mianem „smak życia” (zaspokojenie, zadowolenie, sytość, gorycz, namiętność, łakomstwo, zaborczość, zdobywczość, „krwiożerczość” i tym podobne). Usta podobnie jak oczy, zmieniają swój wyraz w zależności od rodzaju emocji, jakich człowiek doznaje. Przyjemność, radość, zadowolenie, życzliwość itp. wyrażane są uśmiechem, polegającym na mimicznym uniesieniu kącików ust w górę. Inny rodzaj uśmiechu towarzyszy wyrażaniu ironii, pogardy, wyższości”(Bolesta-Kukułka 2003, s.175).

„Szczególną rolę w interakcjach społecznych odgrywa uśmiech. Jest on zarazem sygnałem społecznym, i środkiem porozumiewania się” (Lis 1992, s.31). Uśmiech choć jest powszechnie postrzegany jako mile widziany i wskazany w relacjach szkolnych, to jednak istnieją sytuacje, w której ta forma komunikacji nie jawi się jako korzystna. Uśmiech posiada wiele znaczeń, może więc być w różny sposób odczytany przez odbiorcę. „Mehrabian (1972) powiada, że w sytuacjach niezręcznych i formalnych uśmiech odczytuje się jako dowód chęci zmniejszenia napięcia lub udobruchania partnera. Uśmiech więc wskazuje na podporządkowanie” (Robertson 1998, s.42-43). Robertson zwraca uwagę na sytuację, w której uśmiech nie jest zachowaniem korzystnym, w momencie kiedy przyjacielskie zachowanie nauczyciela jest przedwczesne. „Niebezpieczeństwo tkwi w tym, że uśmiech odśladania brak pewności i sugeruje, traktowanie uczniów jako źródła zagrożenia” (Robertson 1998, s.43). „Neill i Caswell (1993) stwierdzili, że nauczyciele, którzy ganiąc

ucznia, uśmiechają się, pokazują, że <<spicie sprawia im przyjemność>> i że są pewni wygranej” (Robertson 1998, s.43).

W komunikacji szkolnej niemałe znaczenie posiadają gesty. „Narzędziem biorącym udział w <<mowie ciała>> są ręce. W tym przypadku mówimy nie o mimice, ale o gestykulacji. Sposobów wyrażania emocji poprzez gesty nabywamy społecznie w stopniu dużo większym niż zachowań mimicznych. (...) Nasze gesty są (...) nie tylko mimowolną reakcją na przeżywane stany emocjonalne” (Bolesta-Kukułka 2003, s.175). Za pomocą gestów można wyrazić szacunek i lekceważenie, uległość, podporządkowanie, jak również posiadanie wyższej pozycji i władzy. „Nie ma nic niezwykłego w tym, że nauczyciel, który pragnie porozmawiać z uczniem, wzywa go kiwnięciem palca. Jednak bez względu na to, czy nauczyciel zamierza skarcić ucznia, czy tylko porozmawiać z nim, gest przyzywania ma świadczyć o wyższej pozycji” (Robertson 1998, s.51). „Gdy gesty wskazują (...) wspólny sens, Mead nazywa je gestami konwencjonalnymi. Gesty konwencjonalne wpływają na wzrost efektywności interakcji pomiędzy jednostkami, albowiem umożliwiają bardziej precyzyjne przekazywanie dążeń i potrzeb, jak też zamierzonych kierunków działania, zwiększając przez to zdolność organizmów do wzajemnego przystosowania się. (...)Odczytując i interpretując w myślach gesty konwencjonalne, jednostki potrafią szczegółowo analizować w wyobraźni alternatywne kierunki działania, które ułatwią dostosowanie się do innych. Umieją więc wyobrazić sobie siebie na miejscu kogoś innego lub w sytuacji <<przyjmowania roli innego>>” (Turner 2008, s.402).

„Życie społeczne można na ogół podzielić na <<scenę>> i <<kulisy>>. Scena to sytuacje i spotkania, w których jednostki odgrywają formalne role” (Giddens 2005, s.116). „W kulisach jednostki trzymają rekwizyty i przygotowują się do interakcji w bardziej oficjalnych sytuacjach” (Giddens 2005, s.117). Kolejnym istotnym elementem wpływającym na jakość interakcji w środowisku szkolnym są rekwizyty interakcji, czyli przedmioty, umieszczone w klasie oraz ich lokalizacja, jak również całe zagospodarowanie klasowej, czy też szkolnej przestrzeni. Rekwizyty interakcji „są to zazwyczaj stoły, ławki, krzesła, ściany, drzwi i inne przedmioty fizyczne, które komunikują zakres interakcji. Nauczyciel, który siedzi sztywno za stołem, nawiązuje całkiem odmienne interakcje z uczniami aniżeli ten, który tworzy „okrągły stół” i komunikuje się bezpośrednio z uczniami, panuje nad sytuacją i wytwarza atmosferę zaufania i wiarygodności” (Woźniak 2002, s.25). Do rekwizytów interakcji społecznych zalicza się także ubranie oraz wygląd zewnętrzny, „który wiele komunikuje o danej osobie, co w rezultacie wpływa na strukturę interakcji. Społeczną doniosłość wyglądu zewnętrznego potęguje jeszcze ten fakt, że, jak wielokrotnie

stwierdzano, wygląd staje się nieraz faktyczną podstawą kategoryzacji społecznej” (Znaniński 1988, s.301).

Nocuń zwraca uwagę na cztery podstawowe kategorie komunikacji niewerbalnej: „mimikę, gestykulację, ton głosu oraz operowanie przestrzenią”(Nocuń, Szmagański 1998, s.39). „Edward T. Hall, który wiele badań poświęcił komunikacji niewerbalnej, rozróżnia kilka stref przestrzeni prywatnej. Są różne kulturowe definicje przestrzeni prywatnej. W kulturze zachodniej oznacza ona utrzymywanie dystansu przynajmniej jednego metra podczas interakcji zogniskowanej; stojąc bokiem do siebie, można zbliżyć się bardziej” (Giddens 2005, s.117). „Operowanie przestrzenią wykorzystujemy do sygnalizowania stosunku emocjonalnego wobec innych. Znaczenie ma dystans, jaki staramy się utrzymać między nami a innymi. Im przyjaźniejszy kontakt, tym krótszy dystans, z tym że pewna stała odległość między nami a innymi jest granicą, za którą <<wpuszczamy>> tylko osoby połączone z nami więzami intymnymi” (Nocuń, Szmagański 1998, s.50).

Cała komunikacja zarówno werbalna, jak i niewerbalna, użyta z większym namysłem lub całkiem nieświadomie, jest postrzegana jako „sterowanie wrażeniami”. „Ludzie są wrażliwi na to, jak widzą ich inni, i stosują wiele sposobów manipulowania wrażeniami innych, by wywołać u nich pożądane reakcje” (Giddens 2005, s.116). „Sterowanie wrażeniami, czyli procesem, w którym jednostka sama przyjmuje tożsamość lub nadaje tożsamość innym (...) wpływa na wynik interakcji społecznej” (Woźniak 2002, s.24). „Ludzie dokonują ocen i kształtują opinie na podstawie zachowań wizualnych obserwowanych u innych ludzi. Najbardziej wyrazistym tego przykładem jest sytuacja, gdy ludzie spotykają się po raz pierwszy. W ciągu pierwszych sekund spotkania wysyłane są sygnały wizualne, które tworzą korzystne lub niekorzystne wrażenie. Formułowane są wstępne sądy, czy dana osoba jest miła czy nie miła, pewna siebie czy nieśmiała, godna zaufania czy nie”(Honey 1997, s.163).

### **12.3. Pozytywne formy komunikacji**

Dobrym relacjom pomiędzy uczniem, a nauczycielem towarzyszy na ogół dobra komunikacja. W kontaktach międzyludzkich, najbardziej optymalnym i przynoszącym najwięcej obopólnych korzyści stylem - jest partnerski styl komunikacji. „Lidia Grzesiuk i Ewa Trzebińska (1983) podkreślają, że w prowadzeniu rozmowy zgodnie z partnerskim stylem komunikowania się osoba prowadząca ją: nie narzuca rozmówcy swego punktu widzenia; stara się uważnie go wysłuchać; toleruje jego odmienne od swoich poglądy; dba o to, aby była właściwie rozumiana przez rozmówcę; wstrzema się przed udzielaniem mu rad i wskazówek; nie nakłania rozmówcy

do zmiany jego postępowania lub poglądów; wzbogaca wiedzę rozmówcy o następstwach jego dotychczasowego postępowania; uznaje za równie ważne zarówno własne potrzeby, oczekiwania i preferencje, jak i swego rozmówcy; wzbrania się przed jego ocenianiem; nie podporządkowuje własnych poglądów temu, czego od niej oczekuje rozmówca”(Łobocki 2007, s.151-152). „Przy nawiązywaniu bliskiego kontaktu z uczniem pomocne mogą być między innymi następujące zachowania nauczyciela: oferowanie swojej obecności, czasu, uwagi i troski, akceptacja, werbalne poświadczenie zrozumienia; umożliwienie szerokiego porozumienia; przekazywanie obserwacji i komunikowanie odczuć; poszukiwanie źródeł emocji oraz proponowanie współpracy” (Rylke, Klimowicz 1982, s.183-184). „Zaleca się, aby nauczyciele podczas prowadzonej rozmowy z uczniami: pozostawali w zgodzie z zasadą partnerstwa i demokratyzmu, tj. stronili od autokratycznego traktowania swego rozmówcy; koncentrowali się zwłaszcza na partnerze rozmowy, tzn. nie odnosili tego, co słyszą głównie do własnej osoby; akceptowali wewnętrznie swego rozmówcę i wyrażali poszanowanie dla jego integralności jako jednostki autonomicznej, a więc świadomie rezygnowali z całkowitego lub częściowego „odrzućcia” go i negatywnego oceniania; zapewniali mu pierwszeństwo wypowiedziania się i szukali w usłyszanych wypowiedziach punktu oparcia dla zadawanych przez siebie pytań i ujawniania własnego stanowiska w omawianej kwestii; umożliwiali partnerowi rozmowy samodzielne i samorzutne oraz niczym nieskrępowane wypowiedzianie się; uważali jego wypowiedzi za podstawowy element oddziaływania terapeutycznego w sensie odreagowania przeżywanych przez niego napięć psychicznych; mieli na uwadze podstawową potrzebę człowieka polegającą na zwierzaniu się innym ze swych spraw osobistych” (Łobocki 2007, s.161; cyt. za: Weber 1991). „Gordon do czynników ułatwiających komunikację zaliczył: słuchanie bierne (milczenie), odpowiedzi potakujące, *otwieracze*, zaproszenia do rozmowy, aktywne słuchanie (wypowiedzi zwrotne)” (Gordon, 2000, s.93-103). Formą sprzyjającą aktywnemu słuchaniu jest parafrazowanie, czyli „powtórzenie usłyszanego komunikatu innymi słowami (...). W praktyce komunikacji interpersonalnej parafrazowanie polega na: wsłuchaniu się w odbierany komunikat, zwięzłym przedstawieniu nadawcy własnymi słowami treści jego komunikatu, zaobserwowaniu u nadawcy, który teraz staje się odbiorcą, oznak (potakiwanie, kiwanie głową itp.) lub uzyskaniu odpowiedzi potwierdzających, że parafraza oddaje sens tego, co powiedział” (Nocuń, Szmagański 1998, s.42). „Uważne i cierpliwe wysłuchanie uczniów wymaga od nauczyciela: rezygnacji z autokratycznego ich traktowania i akceptacji wewnętrznej uczniów, wyrażania poszanowania dla nich jako jednostek autonomicznych, zapewnienia pierwszeństwa wypowiedziania się uczniów oraz samorzutnego i nieskrępowanego

dzielenia się z nimi własnymi myślami i odczuciami” (Łobocki 1989, s.106). Dobra komunikacja pomiędzy nauczycielem i uczniem sprzyja kształtowaniu się szeregu kompetencji społecznych.

## 12.4. Negatywne formy komunikacji

„Immanentne i wielopłaszczyznowe hierarchie oraz instytucjonalny autorytet szkoły i nauczyciela indukują bariery w komunikacji tych ostatnich z uczniami” (Kwieciński 1995, s.144). „Przyczyną zaburzeń komunikacji społecznej, jak też szkolnej, są (...) takie zachowania ludzi, które nie są oparte na poszanowaniu godności innego człowieka” (Matyjaszczyk 2006, s.87). „Większość nauczycieli stosuje <<język nieakceptacji>>, który - według psychologów humanistycznych, psychoanalityków i interakcjonistów - sprzyja blokowaniu rozwoju możliwości poznawczych, zdolności przeżywania świata i kompetencji samorealizacyjnych i komunikacyjnych. Na przykład T. Gordon i N. Burch [46] wymieniają 12 typów sygnałów języka nieakceptacji uczniów używanego przez nauczycieli: nakaz, polecenie, rozkaz, ostrzeżenie, groźba, moralizowanie, udzielanie rad, podsuszanie rozwiązań, pouczenia, osądzanie, krytykowanie, obwinianie, przyklejanie etykietek, analizowanie, interpretowanie, diagnozowanie, pochwała, pozytywna ocena (bagatelizująca), pocieszenie, współczucie, paternalistyczne podtrzymywanie na duchu, podpytywanie, <<przesłuchiwanie>>, wycofywanie się, zmiana tematu, odwracanie uwagi” (Kwieciński 1995, s.144). „Łobocki wymienia następujące błędy popełniane w rozmowie: dyrygowanie, debatowanie, dogmatyzowanie, diagnozowanie, interpretowanie, generalizowanie, bagatelizowanie, moralizowanie, monologizowanie, emigrowanie, racjonalizowanie, poddawanie się projekcji, identyfikowanie się, fiksacja, abstrahowanie, egzaminowanie, eksternalizowanie, działanie na przekór” (Łobocki 2007, s. 172-173).

Dominującą formą dialogu pomiędzy nauczycielem i uczniem jest

„rozmowa oparta na komunikacji egotycznej, czyli niepartnerskim stylu prowadzenia rozmowy. Skoncentrowana jest głównie na własnej osobie (czyli nadawcy przekazywanych informacji), a nie na rozmówcy (tj. odbiorcy informacji) (...) uprzedmiotawia jego partnera w rozmowie, tj. nie daje mu do zrozumienia że jest istotą obdarzoną rozumem, wolnością i odpowiedzialnością za to co ma do powiedzenia. Przeto rozmowa prowadzona w sposób sprzeczny z partnerskim stylem porozumiewania się nosi często znamiona monologu. Na ogół w takiej rozmowie utrudnia się lub uniemożliwia prawdziwie swobodną i szczerą wymianę informacji.

Narzuca się temat rozmowy i nie toleruje odmiennego od nadawcy zdania. Nadawca żyje w przekonaniu, że wie wszystko najlepiej i jest przeświadczony, że od swych rozmówców nie jest w stanie niczego się nauczyć” (Łobocki 2007, s.152).

„Spośród głównych czynników sprzyjających zaburzeniom w komunikowaniu się ludzi wymienia się (...) następujące: mylne przypuszczenie na temat intencji kierujących innymi osobami, nieprawidłowe ocenianie samego siebie, nieznajomość technik komunikowania się, nieświadomość dużego znaczenia bezsłownych form komunikowania się oraz nieświadomość podstawowych celów, jakim służy komunikowanie się ludzi” (Rylke, Klimowicz 1982, s.179). „W rozmowie są to: brak koncentracji na rozmówcy (praca w czasie rozmowy, brak skupienia się na wypowiedzi), wyrażanie zniecierpliwienia, przerywanie wypowiedzi, zmienianie tematu rozmowy i popisywanie się swoimi wiadomościami, mówienie tylko o tym, co interesuje nadawcę, nadmierna ciekawość, wścibstwo, gadulstwo, bagatelizowanie cudzych problemów, brak empatii, doradzanie, upominanie, indagowanie, oskarżanie, ocenianie osoby, a nie argumentów, niezaakceptowanie partnera interakcji” (Mielimąka 2001, s.235). „Blokady komunikacji interpersonalnej wymienione przez Gordona to: nakazywanie, komenderowanie, polecenie, ostrzeganie, groźba, moralizowanie, głoszenie kazań „powinieneś, powinnaś”, doradzanie, sugerowanie, proponowanie rozwiązań, pouczanie, robienie wykładu, dostarczanie logicznych argumentów, osądzanie, krytykowanie, dezaprobata, potępienie, chwalenie, aprobowanie, wydawanie ocen pozytywnych, interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie, uspokajanie, okazywanie współczucia, pocieszanie, wypytywanie, indagowanie, krzyżowy ogień pytań, obrzucanie wyzwiskami, wyśmiewanie, ośmieszanie” (Gordon 2000, s.93-103). „Poszczególne bariery komunikacji wyrażają się w jeden z podanych sposobów: zamykają rozmówcy usta, spychają na pozycje obronne, rozwijają poczucie mniejszej wartości, oburzają i gniewają, budzą poczucie winy, rodzą przekonanie, że jest się niezdolnym do uporania z własnymi problemami, dają poczucie niezrozumienia, nie pozwalają dziecku wyrazić tego, co czuje pogłębiając stan frustracji, stwarzają sytuację przesłuchiwania, dają odczuć, że rodziców nie interesuje problem dziecka (Mielimąka 2001, s.235-236).

Komunikacja niesprzyjająca nawiązaniu dobrych relacji obejmuje „zachowania niechętne wobec innych. Autor do zachowań tych zalicza: oficjalny, formalny sposób witania się z drugą osobą, lub brak powitania; nieprzyjemny, ostry to ton głosu; fizyczne zniewagi wymierzone w drugiego człowieka (potrącanie, popychanie); okazywanie znudzenia w towarzystwie drugiej osoby (ziewanie); krytyka wymierzona względem czyichś wypowiedzi, osiągnięć;

„łapanie za słówka”; nagminne przerywanie wypowiedzi drugiej osoby; zachowanie dystansu fizycznego (duża odległość od rozmówcy); sprowadzanie czyjejś wypowiedzi do absurdu; próba zdezorientowania rozmówcy poprzez używanie przesadnie intelektualnych albo innych nieznanym wyrażen (np. slangu młodzieżowego); robienie kąśliwych, ironicznych uwag; ignorowanie drugiej osoby (np. ktoś patrzy gdzie indziej, wygląda przez okno, zerka na zegarek itp.); dokuczanie drugiej osobie; chłodny, odpychający wyraz twarzy (np. zaciśnięte szczęki, nieobecne, puste spojrzenie)” (Nocuń, Szmagański 1998, s.54-55).

### **13. Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów w kontekście stosunków interpersonalnych, występujących pomiędzy uczniem i nauczycielem**

„Edukacja jest ciągiem wielu spotkań i relacji między osobami” (Jazukiewicz, 2006, s.179). Stosunki międzyludzkie, w ujęciu Zaborowskiego, zostały zdefiniowane jako „powtarzające się kontakty między ludźmi umożliwiające wytworzenie się określonych postaw wzajemnych” (Zaborowski 1972, s.13). W środowisku szkolnym mamy do czynienia ze złożonością i różnorodnością międzyludzkich relacji.

#### **13.1. Stosunki formalne i nieformalne**

W relacjach szkolnych funkcjonują zarówno stosunki „rzeczowe (formalne), jak i osobowe (nieformalne)” (za: Zaborowski 1972, s.14). „Przykładem stosunków rzeczowych mogą być relacje między przełożonym a podwładnym, nauczycielem a uczniem, stosunki osobowe zaś dobrze ilustruje więź przyjacielska” (Zaborowski 1972, s.15). Kontakt pomiędzy nauczycielem i uczniem „może mieć charakter formalny (kiedy to nauczyciel ogranicza kontakty tylko do spraw lekcji), (...) może być rzeczowy (polegający na wymianie rzeczowych informacji i na współdziałaniu w tym zakresie) oraz (...) osobowy (gdy nauczyciela z uczniami łączą więzy zrozumienia, życzliwości i przyjaźni). Najwięcej możliwości w zakresie oddziaływań wychowawczych daje kontakt osobowy, który określa się jako nieformalny” (Badura 1981, s.30). „Uczeń pozostający z nauczycielem w kontakcie osobowym jest w stanie psychicznej gotowości na przyjęcie wszystkiego, co pochodzi od nauczyciela, na przyjęcie norm postępowania także” (Badura 1981, s.30; cyt. za: Maciaszkowa 1969). „Rozwój nieformalnego klimatu wprowadza do grupy lojalność, poczucie wzajemnego

zaufania, swobodę wypowiedziania się na percepcyjnych i emocjonalnych płaszczyznach, spójność całej grupy i ostatecznie ogólne zadowolenie” (Badura 1981, s.31; cyt. za: Gorman 1974). „Charakter stosunków uczeń - nauczyciel ma podstawowe znaczenie - jeżeli nauczanie ma być skuteczne - w nauczaniu wszystkiego: każdego przedmiotu, wszelkich treści, wszelkich umiejętności, wartości bądź przekonań” (Gordon 2000, s.16). Pomiędzy nauczycielem i uczniem musi istnieć „szczególny stosunek - coś w rodzaju łączności, więzi czy pomostu” (Gordon 2000, s.15). Główną rolą nauczyciela jest przekazywanie określonych treści, zawartych w programach nauczania. Jednak, jak się okazuje - w relacjach międzyludzkich – przekazywana treść nie jest najważniejsza. W sferze komunikacji - relacja jest ważniejsza niż treść.

### **13.2. Stosunki formalne a style kierowania grupą**

Każdy nauczyciel posiada swój własny, specyficzny sposób kierowania klasą oraz własną koncepcję wychowania. Specyficzny styl kierowania grupą może przyczyniać się do rozwoju społecznego uczniów, w tym do rozwijania wielu kompetencji społecznych, może też przyczyniać się do pojawienia się wśród uczniów zachowań zaburzonych i aspołecznych. Różnorodność wpływów wychowawczych ma związek z różnorodnością nauczycielskich osobowości, charakterów, przekonań i wartości. Pomimo indywidualnych różnic istnieją jednak pewne prawidłowości związane ze stylami kierowania, które poddają się klasyfikacji. „Jeżeli sposób postępowania nauczyciela charakteryzuje się stałością i konsekwencją, wówczas mamy do czynienia ze stylem pracy nauczyciela” (Badura, 1981, s. 35). „Bennett wprowadził rozróżnienie między stylem formalnym (inaczej: konserwatywnym, autokratycznym, ścisłym), a nieformalnym (inaczej: liberalnym, permissywnym, demokratycznym)” (Janowski, 1989,s.163). Z badań opisanych przez Janowskiego wynikało, iż zarówno w naukach ścisłych, jak i humanistycznych styl formalny przynosił lepsze rezultaty. „Dzieci w klasach kierowanych formalnie częściej angażowały się w pracę, były lepiej zorganizowane, mniej czasu marnowały i przejawiały więcej aktywności” (Janowski, 1989,s.163) „Badania skłaniały do konkluzji, że nauczanie progresywistyczne utożsamiane ze stylem nieformalnym, nie daje tych rezultatów, jakich spodziewali się wszyscy, którzy pragnęli postępowego zreformowania szkoły” (Janowski, 1989,s.164).

Zdecydowana przewaga badaczy prezentuje odmienne podejście od tego sformułowanego przez Benetta, uznając wszystkie powyższe style kierowania za niekorzystne, z wyłączeniem stylu demokratycznego.



„M. Marchand (...) w ramach uznanych przez siebie trzech typów kontaktów (...) wyróżnia aż osiem stylów wśród których na czoło pod względem wartości wychowawczych wysuwa styl przyjacielski, charakteryzujący się atmosferą wzajemnego zaufania i wzajemnej sympatii oraz umiejętności zachęcania uczniów do pracy i zainteresowania wiedzą” (Badura, 1981, s. 36).

„D. Ryans (USA) wyróżnia trzy pary stylów, układające się na kontinuum: przyjacielski-egocentryczny; wykazujący duże zainteresowanie dzieckiem - obojętny; pobudzający - zrutynizowany” (Badura, 1981, s. 36).

„Grzegorzewska wyróżniła dwa style działania: działanie przez miłość, sympatię i chęć pomocy oraz działanie drogą rozkazu, przymusu i sankcji karnych. Pierwszy sposób działania wyzwała u wychowanka <<zaufanie, zamiłowanie, chęć do pracy, wysiłek twórczy, czynną postawę wobec życia i pracy>>. Wpływ drugiego jest przeciwieństwem i powoduje ,<<brak chęci do pracy, brak zainteresowania, wysiłku twórczego i pędu do czynu>>” (Badura, 1981, s. 36-37) .

„M. G. Preston i R. K. Heintz, wyodrębnili i przeciwstawili sobie typ przywódcy <<uczestniczącego>> i typ przywódcy <<nadzorującego>>” (Bińczycka, 1976, s. 37).

Clifford styl kierowania grupą rozpatruje jeszcze od innej perspektywy. Dokonał on podziału na styl nieasertywny, nieprzyjazny lub asertywny. „Nauczyciele nieasertywni - w ocenie Clifforda- nie przekazują jasnej i jednoznacznej informacji uczniom na temat własnych wymagań, kierują się brakiem konsekwencji, a także zdarza im się ignorować niedopuszczalne zachowania uczniów. Nauczyciele reagujący nieprzyjaźnie zwracają się do uczniów w sposób ubliżający i upokarzający, często tracą panowanie nad sobą. Natomiast nauczyciel reagujący w sposób asertywny, jasno komunikuje uczniom, jakie są jego wymagania, nakłada na uczniów ograniczenia i egzekwuje ich przestrzeganie” (Clifford, 2006, s.103-104).

Bińczycka przybliżyła, w jednej ze swoich prac, typologię K. Lewina, który wyróżnił dwa typy nauczycieli - „typ dominacyjny i typ integracyjny.” (Bińczycka, 1976, s.37). „W stylu pracy nauczyciela pierwszego typu dominuje narzucanie uczniom zadań, ciągłe uwagi, kary, zastraszania. Natomiast charakterystyczną cechą typu integracyjnego jest budzenie u uczniów inicjatywy, uwzględnianie ich opinii i zainteresowań” (Bińczycka, 1976, s.37).

Najbardziej popularne natomiast są trzy następujące style kierowania grupą: autokratyczny, bądź autorytarny; demokratyczny i liberalny.

Typologię taką przedstawia między innymi Badura (Badura 1981, s.37), Dreikurs (Clifford 2006, s.137; cyt.za: Charles 1992), Mika (Mika 1980, s.205), czy Szacka, u której styl liberalny został określony jako anarchistyczny (Szacka 2003, s.191).

Bińczycka podaje także trzy style kierowania: kierowanie okazjonalne, autokratyczne i demokratyczne (za: Bińczycka 1976, s.32). Palmer wymienia styl autorytatywny, autorytarny i pobłażliwy (za: Palmer 2006, s.329).

### **13.2.1. Styl autorytarny i autokratyczny**

Jednym ze sposobów kierowania grupą jest styl autokratyczny. „Nauczyciele odwołujący się do tego rodzaju stylu pracy sami podejmują wszystkie decyzje w sprawach uczniów. Nie uznają prawa uczniów do stawiania pytań i dzielenia się dręczącymi ich problemami. Nie są też skory do żadnych ustępstw” (Łobocki 2004, s.121).

„Według typologii Ryansa (zob.Gordon,1966) autokratyczny przywódca: stopniowo informuje uczniów o każdym kroku, jaki mają uczynić, nie toleruje projektów i pomysłów zgłaszanych przez uczniów, wydaje polecenia, wymagając natychmiastowego wykonania i całkowitego posłuszeństwa, nie przewiduje wyjątków, przecina dyskusje uczniowskie, na ogół dyryguje uczniami, nie uczestnicząc w ich pracach” (Janowski 1989, s.161).

„W ocenie Clifforda nauczyciele autorytarni narzucają uczniom swoją wolę, sprawują ścisłą kontrolę i nie tolerują żadnych odstępstw od zasad, raczej zmuszają niż motywują uczniów do pracy i karzą tych, którzy nie chcą się podporządkować” (Clifford 2006, s.382).

„Mika charakteryzując autokratyczne przywództwo nadmienił, iż autokratyczny kierownik sam ustala cele i stanowi o środkach, jakie podejmuje grupa, żeby ów cel zrealizować, sam przydziela pracę poszczególnym członkom grupy, nie włączając się jednocześnie w pracę grupy, ponadto nie uzasadnia swoich decyzji, a krytykując wykonanie jakiejś czynności nie uzasadnia własnych ocen.; kierownik autokratyczny ma także tendencję do posługiwania się raczej karami niż nagrodami” (Mika 1980, s.205).

„Przekonanie nauczyciela autokraty o własnej racji, autorytecie, uprawnieniach nie dopuszcza nawet potrzeby poszukiwania dróg porozumienia ze stroną kierowaną” (Bińczycka 1976, s.34).

„Konsekwencją stylu autorytarnego jest pojawienie się w grupie agresji, która bywa przejawiana zarówno wobec przywódcy, jak i innych grup” (Szacka, 2003, s.191).

„Do poważnych spięć może prowadzić zetknięcie się postawy autokratycznej nauczyciela z postawą impulsywną ucznia” (Bińczycka 1976, s. 39-40). „W zależności od układu sił między tymi stronami, wynikiem spięcia może być agresja, wrogość, niechęć lub przyczajona bierność. Nie są to uczucia budujące, konstruktywne wychowawczo; te emocjonalne doświadczenia nie

prowadzą do refleksji moralnej, nie sprzyjają budowaniu systemu hamulców moralnych. Dominuje bowiem przede wszystkim poczucie krzywdy, pogwałcenia przez autokratę wolności osobistej wychowanka” (Bińczycka 1976, s. 40).

Poza agresją - będącą rezultatem kierownictwa autokratycznego - z takiego typu wychowania płyną jeszcze inne konsekwencje. „Efektem wychowania autorytarnego są dobrze ułożone, posłuszne dzieci, jednak często z niską samooceną - co w zasadniczo liberalnym społeczeństwie czasami może powodować problemy (np. zachowania antyspołeczne i autodestrukcyjne), kiedy dziecko już wyjdzie spod bezpośredniej kontroli” (Palmer 2006, s. 329). Postawa nauczyciela autokraty względem uczniów lękliwych i wycofanych może prowadzić do pojawienia się jeszcze większych zahamowań wśród tej grupy uczniów. „W autorytarnie kierowanej grupie zanika też inicjatywa” (Szacka 2003, s.191). Stosowanie autokratycznego kierownictwa nie sprzyja ponadto wykształceniu się odpowiedniej motywacji do nauki. „Grupa działa sprawnie tak długo, jak długo obecny jest przywódca, natomiast w przypadku jego nieobecności działanie grupy zamiera” (Szacka 2003, s.191). Autokratyczne przywództwo nie sprzyja budowaniu bliskich relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem. Po przeprowadzonych badaniach okazało się, iż „im bardziej autokratycznie kierował nauczyciel-kierownik, tym bardziej negatywny był do niego stosunek jego wychowanków, czy uczniów” (Mika 1980, s.208).

### **13.2.2. Styl demokratyczny**

„Innym niezawodnym warunkiem skuteczności oddziaływań wychowawczych jest - zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej - pełniona przez nauczyciela funkcja facilitatora” (Łobocki 2007, s.50).

„Nauczyciel pełniący funkcję facilitatora zabiega w szczególny sposób o stwarzanie w klasie klimatu zaufania. (...). Całkowicie rezygnuje z zasady autorytaryzmu, a tym samym z bezwzględnego podporządkowania sobie uczniów i zajmowania wśród nich stale centralnego miejsca. Umożliwia im szczere i swobodne wypowiadanie na lekcji; docenia ich upodobania, zainteresowania, preferencje. Uczniowie mają prawo współdecydować o tym, co będzie się robić na lekcjach” (Łobocki 2007, s.50).

„Uczniowie dzięki nowemu podejściu nauczyciela: chętnie się uczą i żywo angażują w rozwiązywanie nurtujących ich problemów; z łatwością nawiązują otwarte i szczere kontakty z nauczycielem; okazują przychylny stosunek wobec szkoły, nauki szkolnej i nauczycieli; zachowują się spontanicznie i są zdyscyplinowani; mają wysoką samoocenę i poczucie niezależności; wykazują wzrost myślenia twórczego i pomysłowości;

mają rozbudzoną ciekawość; przeżywają zdolność kierowania własnym rozwojem” (Łobocki 2007, s.51; cyt. za: Rogers 1983). „Tak więc postawa demokratyczna nie wyklucza ani kontaktu nauczyciela z uczniami, ani odpowiedniego dystansu. (...) Jest to dystans podyktowany koniecznością właściwego podziału ról spełnianych w procesie nauczania i wychowania. Nauczyciel o takiej postawie nadal pełni kierowniczą rolę na lekcji. Stąd przysługuje mu prawo nie tylko zalecania, lecz także polecania; nie tylko ma zachęcać i nagradzać, może także ganić i karać” (Łobocki 2004, s.84). „Im bardziej kierownictwo jest, dyskretne i zbliża się do sugerowania, tym dydaktycznie (...) jest bardziej skuteczne, ponieważ nie wywołuje oporów” (Łobocki 2004, s.85; cyt. za: Mysłakowski 1970, s.28). „Postawa demokratyczna nie godzi ani w kierowniczą rolę nauczyciela, ani też nie odbiera, różnych uprawnień uczniom” (Łobocki 2004, s.85). „W 1976 r. N. Bennett (1976, s.22) podsumował różne badania brytyjskie i amerykańskie nad rezultatami stylów kierowania u uczniów. Rezultaty sugerowały, że: niedyrektywne, to jest demokratyczne zachowania nauczyciela lepiej wpływają na ogólnie rozumiany rozwój czy „wzrost” ucznia i na jego osiągnięcia” (Janowski 1989, s.163). Clifford w następujący sposób opisał demokratyczne kierownictwo: „w demokratycznie prowadzonej lekcji nauczyciel jest silnym przywódcą, co jednak nie skłania uczniów do buntu, mogą oni uczestniczyć w podejmowaniu decyzji dotyczących tego, czego się uczą, oraz w ustanawianiu zasad; nauczyciel nie czuje się zmuszony do ustawicznego korygowania zachowań, uważa, że pozostawienie dzieciom pewnej swobody jest najlepszym sposobem na ułatwienie im nauczania się samodzielności; demokratyczny nauczyciel wie, jak zaprowadzić porządek i wprowadzić ograniczenia bez naruszania prawa swoich uczniów do autonomii” (Clifford 2006, s.137). W ocenie Szackiej demokratyczne traktowanie ucznia przez nauczyciela również zostało poczytane za korzystnie. Autorka w ten oto sposób opisała demokratyczne relacje: „styl demokratyczny sprzyja pojawieniu się skłonności do harmonijnej współpracy i wzajemnej pomocy oraz wytwarzaniu się pogodnej atmosfery; poziom wzajemnej agresji jest niski, nieobecność przywódcy nie prowadzi do przerwania działalności grup” (Szacka 2003, s.191). Z badań, dotyczących demokratycznego kierownictwa, które przedstawił Mika wynikało, iż kierownik demokrata tak prowadził zajęcia, aby grupa mogła sama brać w nich aktywny udział tj. „kierownik przedstawiał różne możliwości, a grupa zachęcana przez niego sama decydowała o tym, co będzie jej celem; członkowie grupy decydowali także, jakie środki zostaną wykorzystane do osiągnięcia celu; kiedy trzeba było podjąć jakieś decyzje w tej sprawie, kierownik pokazywał różne alternatywne rozwiązania, postanawiała jednak grupa, która także sama przydzielała zadania poszczególnym członkom grupy; kierownik, jeżeli oceniał, czynił to

w sposób maksymalnie obiektywny, to znaczy uzasadniał swoje oceny; w jakimś stopniu kierownik brał udział w czynnościach wykonywanych przez grupę; kierownik demokratyczny raczej posługiwał się nagrodami niż karami” (Mika 1980, s.205). Nauczyciel demokrata w typologii Ryansa (zob. Gordon, 1966) opisany został następująco: nauczyciel „wskazuje uczniom sposób postępowania, nie wymagając tego, aby koniecznie tak czynili, wymienia poglądy z uczniami, ośmiela uczniów do wyrażania własnych opinii, zachęca uczniów do podejmowania decyzji, włącza się do działań podejmowanych przez zespół nie dominując” (Janowski 1989, s.161). „Podsumowując różne badania zachodnie A. Morrison i D. Mc-Intyre uznali, że charakterystyczne dla demokratycznego stylu kierowania rozproszenie władzy powoduje: przyjaźniejszy klimat społeczno-emocjonalny klasy, mniej konfliktów i niepokoju między uczniami, wzrost samooceny i wzajemnego wysokiego oceniania się; częstsze interakcje między uczniami, szersze rozprzestrzenienie wśród rówieśników możliwości oddziaływania na innych, więcej inicjatywy i więcej osobistej odpowiedzialności za podejmowane działania (Morrison, McIntyre. 1973)” (Janowski 1989, s.162-163). „Przy zastosowaniu techniki demokratycznej, radość płynąca z samodzielnej i zespołowej aktywności sprawia, że wychowanek przeżywa satysfakcję nie tylko biorąc, ale i dając wiele z siebie” (Bińczycka, 1976, s. 40) „W stosunkach typu demokratycznego istnieje pewien <<luz>>, umożliwiający partnerom na ujawnianie i rozwijanie potrzeb, zainteresowań” (Zaborowski 1972, s.27). „Pozytywne działanie uczucia życzliwości i wzajemnej sympatii między wychowawcą a wychowankiem (...) wpływa na motywację uczenia się, podnosi aktywność, chłonność na podawane treści” (Bińczycka 1976, s.33). „Technika demokratyczna opierająca się na zainteresowaniach i potrzebach dzieci, ale nie dopuszczająca do tego, by one stały się jedynym wyznacznikiem ich postępowania, może również nadać właściwy kierunek rozwojowy wychowankowi o postawie impulsywnej” (Bińczycka 1976, s.40). „Niedyrektywne zachowanie nauczyciela zdaje się wywoływać silniejszą postawę pozytywną w stosunku do szkoły i pracy szkolnej” (Janowski 1989, s.163).

### **13.2.3. Styl autorytatywny**

„Najbardziej efektywny styl rodzicielstwa - w opinii Palmer - to styl autorytatywny, w którym ciepło i szacunek dla praw dziecka i jego punktu widzenia są równoważone koniecznością wytyczenia ścisłych granic w kwestii zachowania się” (Palmer 2006, s.252). Styl ten oparty jest na prawdziwym autorytecie rodzica, opiekuna, czy nauczyciela. „Autorytatywni rodzice traktują swoje dzieci z czułością, co oznacza, że poświęcają im mnóstwo czasu i przepełnionej miłością uwagi, słuchając ich, reagując na ich problemy

i pozwalając im dokonywać niektórych (bezpiecznych) wyborów” (Palmer 2006, s.328). Kierownictwo autorytatywne przypomina w pewnym sensie styl demokratyczny, łączy bowiem w sobie ciepły stosunek do dziecka i konsekwencję. „Dzieci wychowywane z odpowiednią proporcją czułości i stanowczości uczą się <<samoregulacji>>, są zrównoważone, rezolutne, wykazują mnóstwo inicjatywy, cechuje je optymizm i autentyczne poczucie własnej wartości” (Palmer 2006, s.328).

#### **13.2.4. Styl anarchistyczny i liberalny**

Styl anarchiczny i liberalny różnią się przede wszystkim nazewnictwem, gdyż w sensie merytorycznym oba te style są zbieżne ze sobą. „Anarchiczny przywódca zachowuje <<pełny luz>> i nie podejmuje żadnych wysiłków, aby kierować grupą i organizować jej działania” (Szacka 2003, s.191). „Styl ten jest właściwie zaprzeczeniem naszych wyobrażeń o tym, jak powinno się kierować grupami” (Mika 1980, s.205). Mika w swoich badaniach opisał dokładnie zachowanie nauczyciela, kierownika prezentującego styl liberalny: „kierownik pozostawiał zupełną swobodę członkom grupy w zakresie podejmowania wszelkich decyzji; udzielał rad, nawet wtedy, gdy nikt jeśli o to nie prosił; dostarczał materiałów do pracy grupy, ale sam w tej działalności nie uczestniczył; wstrzymywał się od wydawania ocen i bardzo rzadko czynił jakieś komentarze” (Mika 1980, s.205). „Szczególnie tragiczne, zdaniem Janowskiego, są niepowodzenia na starcie nauczycieli <<liberalnie nastawionych>>, którzy chociaż bardzo dbali o dzieci, nie byli w stanie doprowadzić do tego, by dzieci z nimi współdziałały, ponieważ nie starali się o uzyskanie panowania nad klasą” (Janowski, 1989, s.132-133; cyt.za: Nash 1976). Szacka opisuje konsekwencje, jakie wynikają z anarchicznego stylu kierowania klasą. Konsekwencją w jej ujęciu jest zupełna dezorientacja uczniów i dezorganizacja lekcji. „Na początku nikt nie wie, co ma robić. Ostatecznie aktywność może być duża, ale najczęściej nie prowadzi do żadnych rezultatów. Wśród członków grupy wzrasta poziom międzyosobniczej agresji” (Szacka 2003, s.191). „Clifford twierdzi, iż nauczyciele liberalni nie uzyskują dobrych rezultatów w pracy z uczniami, nie zdają sobie sprawy, że reguły mają tu decydujące znaczenie, a w dodatku nie wyciągają zapowiadanych przez siebie konsekwencji. Najczęstszym rezultatem jest ogólny zamęt i niesprzyjająca nauce atmosfera” (Clifford 2006, s.382). „H. Gannaway sądzi, że w uczniowskim widzeniu świata główna różnica istnieje między nauczycielem <<twardym>> i <<miękkim>> przy czym <<twardy>> budzi więcej sympatii i szacunku, <<miękki>> natomiast jest raczej do tego, żeby <<rozrabianiem>> jego miękkość wykorzystać” (Janowski 1989, s.124). Z badań opisanych przez Janowskiego wynikało, iż „uczniowie oczekiwali kontroli, a niesprawowanie jej przez

nauczyciela traktowali jako łamanie ogólnie obowiązujących reguł. Liberalnie nastawionych nauczycieli uczniowie określali zwykle jako zbyt miękkich - nauczyciele tacy chcieli uniknąć klęski, czuli się więc niejako zmuszeni do karania, zwiększania dystansu i bardziej sformalizowanego kontaktowania się z uczniami” (Janowski 1989, s.132). „Badania wykazały, iż bardzo znaczące dla uczniów jest konsekwentne podejście nauczycieli. Uczniowie wolą nauczyciela surowego, bo surowość daje <<strukturę>>, w której obrębie wiadomo, czego się trzymać i wiadomo, jakich zachowań można się od nauczyciela spodziewać” (Janowski 1989, s.124).

### **13.2.5. Kierowanie okazjonalne**

„Kierowanie okazjonalne (zwane także anarchistycznym, nieingerującym, biernym, leseferystycznym)” (Bińczycka 1976, s.32). „Ludzie uprawiający ten styl kierowania chętnie pozostawiają sprawy swojemu biegowi” (Bińczycka 1976, s.32). „Bierność i okazjonalne zrywy aktywności, wyrażające się przeważnie w moralizatorstwie bądź w drastycznych karach, nieuzasadniona tolerancyjność i pobłażliwość - nie pozwalają dziecku ani na pełne przyswojenie norm postępowania, ani tym bardziej na ich interioryzację” (Bińczycka 1976, s.33). „Kierownictwo okazjonalne, zdaniem Bińczyckiej, nie może zdać egzaminu w przeobrażeniu negatywnych postaw uczniowskich. Okazjonalista mieści w sobie wszystkie grzechy typu impulsywnego, reaktywnego (jest popychany przez okazje, zewnętrzne sytuacje) oraz bierno-odbiorczego. Będąc nosicielem negatywnych postaw - może tylko utrwalać w uczniach podobne postawy, a nie je eliminować” (Bińczycka 1976, s.40-41).

### **13.2.6. Od autokratyzmu po demokrację – operowanie różnymi stylami**

„Nauczyciela można uznać za formalnego przywódcę grupy społecznej, jaką jest klasa” (Bińczycka 1976, s.37). Jak pokazują liczne badania najbardziej optymalną i efektywną formą nauczycielskiego przywództwa jest kierownictwo demokratyczne. „Doświadczeni nauczyciele z początku starają się ugruntować przypisany sobie autorytet, zwłaszcza prawa towarzyszące wypełnianej roli, jeżeli jednak stosunki z uczniami nabiorą cech współpracy, różnica pozycji będzie się uwidaczniać dyskretniej” (Robertson 1998, s.62). Konieczne może okazać się zachowanie pewnej elastyczności w wyborze oraz we wdrażaniu danego typu kierownictwa. Dobrze przystosowana do życia w szkole klasa, bądź grupa uczniów - szybko przyswaja sobie demokratyczne zasady pracy na lekcjach i potrafi rozsądnie korzystać z pewnej dozy swobody oferowanej przez nauczyciela. Mniej uspołeczniona grupa - potrzebuje surowszych reguł i większego ograniczenia pewnych swobód. Czasem punktem wyjścia dla

nauczyciela jest wprowadzenie surowszej dyscypliny już od pierwszych lekcji. Innym razem surowa dyscyplina i restrykcje są wprowadzane wobec klasy, tylko wtedy, gdy jest to konieczne, a demokratyczne zasady nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. „Wysuwany wyżej i uzasadniony postulat elastyczności w operowaniu stylami kierownictwa powinien zawierać w sobie także zasadę, by autokrację w kontaktach z uczniami traktować jako niższy i przejściowy etap na drodze do demokracji” (Bińczycka, 1976, s.41).

„Nauczyciel musi ciągle zachowywać równowagę między twardym i surowym utrzymywaniem porządku a zindywidualizowanym podejściem - między porządkiem a <<byciem ludzkim>>” (Janowski 1989, s.133). Utrzymywanie jednego stylu kierowania grupą może spotkać się z niepowodzeniem, na przykład z buntem, oporem wśród uczniów przy podejściu zbyt surowym lub brakiem dyscypliny przy dłuższym utrzymywaniu się demokratycznych metod zarządzania klasą. „Tak więc uczniowie oczekują, że nauczyciel będzie surowy, ale zanim zareaguje ostro, powinien ostrzegać lub dawać szanse poprawy. Może karać, ale nie kilku, gdy zawinił jeden, i nie jednego, gdy zawiniło kilku. Musi utrzymać spokój, ale na pewien szum, czy szmer kontaktów powinien pozwalać w pewnych fragmentach lekcji i nie powinien dążyć do uzyskania pełnej ciszy przez cały czas” (Janowski 1989, s.133). „Przy zachowaniu umiaru nauczyciel wystrzegając się natarczywości i przymusu potrafi być stanowczym, nieugiętym i bynajmniej nie szorstkim, gdyż owa stanowczość i nieugiętość okaże się nie rozkazem, a współwezwaniem, czasem prośbą, w której znać, że proszący wie, ile trzeba wymagać od siebie, by móc być wymagającym względem innych. Rozsądny umiar nauczyciela przydaje powabu jego słowom i szczególnej siły jego czynom, które pociągają młodego jakby odblaskiem nie obowiązku, lecz przebijającą z niej rzetelność” (Legowicz 1975, s.196-197).

### **13.3. Uwarunkowania i charakterystyka dobrych relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem**

„Edukacja wzbogacająca życie opiera się na założeniu, że relacje między nauczycielami i uczniami, pomiędzy samymi uczniami, a także relacje między uczniami i tym czego się uczą, są równie ważne jak treści programowe, aby dobrze przygotować uczniów do czekających ich w przyszłości zadań” (Rosenberg 2006, s.13). „Dając młodym ludziom okazję, aby doświadczali relacji opartych na wzajemnym szacunku i trosce, nie tylko promujemy ich dobro, naukę i rozwój osobisty. Wspieramy w ten sposób przemiany, które dotyczą całych społeczeństw, by stawały się mniej brutalne, bardziej sprawiedliwe,



pełne wzajemnej troskliwości i prawdziwie demokratyczne” (Rosenberg 2006, s.11). „M. Szulc stwierdza<<Kształtowanie stosunków między nauczycielem, a uczniami na zasadzie wzajemnego szacunku jest jednym z warunków rozwoju szkolnego kolektywu i tworzenia twórczej atmosfery, w której najlepiej przejawiają się zdolności człowieka, formują się pozytywne cechy osobowości>>” (Badura 1981, s.32). „Stosunki pomiędzy uczniem a nauczycielem są dobre, jeżeli cechuje je: otwartość i przejrzystość, pozwalająca na ryzyko bezpośredniości i uczciwości we wzajemnych kontaktach; wzajemna troska, kiedy to każdy wie, że jest ceniony i dostrzegany przez drugą stronę; wzajemna zależność (będąca przeciwieństwem zależności jednostronnej); poszanowanie odrębności, pozwalające obu stronom na rozwój swych twórczych zamierzeń i indywidualności; wzajemne uwzględnianie potrzeb, tak by nic nie działało się kosztem którejś ze stron” (Gordon 2000, s.36). „Im bardziej nauczyciel wydaje się mądry uczniowi i życzliwy, a także im wyższy ma status społeczny w jego oczach, tym chętniej uznaje on żądania nauczyciela za uzasadnione, a zatem tym silniejsza i trwalsza jest zmiana jego zachowania pod wpływem nauczycielskich kar i nagród” (Konarzewski 2005, s.324). „Jeśli uczniowie lubią swojego nauczyciela, będą mniej skłonni do sprawiania mu kłopotu. Najlepsze z możliwych relacji są oparte na wzajemnym szacunku” (Clifford 2006, s.360).

Relacje międzyludzkie, wzbogacające życie, zgodnie z opisem Rosenberg, mają następujące cechy: „uczestnicy takich relacji z empatią kontaktują się z tym, co każdy z nich czuje i potrzebuje; nie obwiniają się nawzajem i nie pozwalają, aby oceny, na przykład sugerujące czyjeś złe postępowanie, utrudniały kontakt między członkami grupy; ci, którzy chcą w tych relacjach pozostawać, mają świadomość wzajemnej zależności między sobą, a zaspokajanie potrzeb innych ludzi jest dla nich tak samo ważne, jak zaspokajanie potrzeb własnych (...); celem relacji jest wzbogacanie własnego życia poprzez wzajemną troskę o siebie i innych ludzi. Nie są oni do tego motywowani, ani przymuszani przez poczucie winy, wstyd, obowiązek, zobligowanie, lęk przed karą albo przez nadzieję na zewnętrzne nagrody”( Rosenberg 2006, s.18).

### **13.3.1. Równowaga w relacjach**

W dobrych relacjach międzyludzkich istotną rolę odgrywa równowaga, która funkcjonować może na kilku poziomach. Krawcewicz wymienia następujące poziomy teorii równowagi: „poziom zachowania (np. partnerzy świadczą sobie wzajemnie usługi, dostarczają użytecznych informacji); poziom uczuć i percepcji (partnerzy lubią się nawzajem i pozytywnie oceniają, np. pod względem etycznym, zawodowym); poziom osobowości i pozycji społecznej

(partnerzy posiadają zbliżone postawy, potrzeby i wyrównane pozycje, np. w zakresie wykształcenia, prestiżu itp.)” (Zaborowski 1979, s.101).

Twierdzenia dotyczące zasady równowagi mówią o tym, iż:

„stosunki, w których partnerzy afirmują podobne lub zbliżone normy, wzory społeczne i obyczajowe są bardziej stabilne niż w wypadku, gdy normy partnerów są niezgodne (np. gdy nauczyciel afirmuje normy „miejskie”, a uczniowie „wiejskie”). Stosunki interpersonalne są stabilne, gdy samoocena i obraz własny jednostki nie odbiega zbyt od oceny i obrazu partnera. Na przykład gdy jeden z partnerów ma wysokie mniemanie o swojej inteligencji, zdolnościach, równowaga wystąpi wówczas, gdy partner będzie podtrzymywał to mniemanie. Równowaga interpersonalna jest globalnym efektem osobowości, emocji, percepcji i zachowania partnerów. Jeśli partner X ma np. niższą pozycję społeczną niż Y, brak równowagi może kompensować wyższa postawa emocjonalna X do Y. Zachwianie równowagi wywołują zmiany w parametrach strukturalnych (osobowości, role) i konstelacyjnych (emocje, percepcja, zachowanie). Np. w relacjach nauczyciel - uczeń często zaburzenia równowagi wywołuje agresywne, niezdyscyplinowane zachowanie ucznia. Przywracanie równowagi może odbywać się na drodze bezpośredniej poprzez zachowanie (np. nagradzające, agresywne, karzące) lub w sposób pośredni przez zmianę obrazu siebie lub partnera (np. uczeń otrzymawszy ocenę niedostateczną może przypisać ją temu, że nauczyli go nie lubi)” (Zaborowski 1979, s.102).

Równowaga w relacjach dotyczyć może także emocji. „Im wyższy poziom równowagi emocjonalnej występuje w interakcji nauczyciel - uczniowie, tym wyższy autorytet zdobywa nauczyciel” (Badura 1981, s.63). „Znaczy to, że autorytet wychowawczy nauczyciela wzrasta w zależności od poziomu uczuć odbieranych przez uczniów ze strony nauczyciela i kierowanych przez nich do nauczyciela” (Badura 1981, s.65). Badura wyszczególnił czynniki, które determinują poziom równowagi emocjonalnej. Badania przeprowadzone przez autora wykazały, iż poziom równowagi emocjonalnej w percepcji ucznia uzależniony jest od stopnia zaspokajania przez nauczyciela potrzeb psychicznych ucznia oraz łączy się z percepcją cech ustosunkowania się nauczyciela do ucznia. Badura podkreślił, iż pozytywne w skutkach jest stwierdzenie podobieństwa postaw ogólnych pomiędzy uczniem i nauczycielem. „Badania wykazały, że w procesie równoważenia się postaw emocjonalnych istotną rolę odgrywają następujące czynniki: zaspokajanie potrzeb ucznia, postrzeganie przez ucznia istotnych dla niego cech osobowościowych nauczyciela, przypisywanie nauczycielowi przez ucznia podobieństwa postaw ogólnych, samoocena ucznia” (Badura 1981, s.109). O równowadze w relacjach pisze także Kruszewski, który stwierdza, iż „uczenie się przebiega lepiej w klasie, w której uczniowie i nauczyciel wyznają podobny system wartości i postępują według podobnych norm” (Kruszewski 2005, s.263). Badania wykazały także, iż uczeń, zajmujący wysoką pozycję w klasie, dzięki osiągnięciom szkolnym postrzega korzystnie

nauczyciela, przez którego jest oceniany. „Wysoka samoocena ucznia predysponuje go do percepcji pozytywnej więzi emocjonalnej między nim a nauczycielem. Natomiast samoocena niska skłania go do percepcji wzajemnych negatywnych postaw emocjonalnych” (Badura 1981, s.65-67).

### **13.3.2. Zaspakajanie potrzeb**

„Według teorii interakcji Cartwrighta i Zandera (por. Mika, 1972) podstawą nawiązywania przez ludzi interakcji jest fakt zaspokajania potrzeb. Jeśli potrzeby uczestników są zaspokojone, kształtują się między innymi pozytywne postawy i wspólne działanie jest kontynuowane po to, aby w dalszej perspektywie równie skutecznie zaspokajać wzajemne swe potrzeby. Gdy natomiast jeden z uczestników interakcji nie zaspokaja potrzeb drugiego, czy utrudnia lub uniemożliwia mu ich realizację, wtedy u osoby, która nie zaspokoiła swych potrzeb, kształtują się negatywne postawy wobec partnera” (Frączek, Piątek 1979, s.138).

„Atrakcyjność interpersonalna zależy od tego, jak partnerzy oceniają się wzajemnie, czy dostrzegają w sobie <<walory>> zapewniające realizację osobistych potrzeb” (Frączek, Piątek 1979, s.138). Nauczyciel, który w pewnym stopniu zaspakaja potrzeby psychiczne i emocjonalne uczniów może cieszyć się większym respektem i poważaniem.

### **13.3.3. Umiejętności interpersonalne**

Istotną rolę w kształtowaniu się dobrych relacji międzyludzkich, sprzyjających rozwojowi społecznemu dzieci, odgrywają „umiejętności interpersonalne” (Rylke, Klimowicz 1982, s.174). Umiejętności interpersonalne nie są jednorazowo dane i niezmiennie, gdyż „można jednak celowo kształcić i doskonalić”. (Rylke, Klimowicz 1982, s.174). „Do umiejętności tych zaliczyć można: umiejętność dostrzegania i rozpoznawania emocji drugiego człowieka, umiejętność empatycznego rozumienia drugiego człowieka, umiejętność dostrzegania i spełniania potrzeb drugiego człowieka, umiejętność dostrzegania mocnych stron drugiego człowieka, umiejętność zachowania tolerancji wobec odmienności drugiego człowieka, umiejętność spostrzegania sytuacji z punktu widzenia drugiego człowieka, umiejętność efektywnego komunikowania się, umiejętność szanowania drugiego człowieka i akceptowania go takiego, jaki jest, umiejętność rozwiązywania konfliktów, umiejętność pomagania, umiejętność efektywnej współpracy” (Rylke, Klimowicz 1982, s.174-175).

Umiejętności interpersonalne sprzyjają tworzeniu się lepszych relacji międzyludzkich w szkole oraz wzmacniają oddziaływania wychowawcze nauczycieli.

#### **13.3.4. Zasoby rodzinne i osobowe**

Badania pokazują, iż na jakość relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem mają wpływ zasoby rodzinne i osobowe uczniów. W badaniach opisanych przez Knasiecką-Falbierską „badani doświadczali relacji z nauczycielem jako najbardziej sprzyjających rozwojowi, gdy pochodzili z rodzin o wysokim standardzie materialnym, mieli dobre relacje z rodzicami, wysoki poziom indywidualnych osiągnięć edukacyjnych oraz samooceny i optymizmu wobec realizacji celów i dążeń życiowych, a także deklarowali, że są osobami wierzącymi i praktykującymi, jak również zaangażowanymi w działalność różnych instytucji; (...) uczniowie doświadczali relacji z nauczycielem jako bardziej sprzyjających rozwojowi, gdy uczęszczali do szkoły lepiej wyposażonej w pomoce dydaktyczne, gdy mniejsza była szkoła i bardziej estetyczne sale lekcyjne oraz gdy mniejsze było zagrożenie używkami na terenie szkoły, a także, gdy mniejszy był stopień kontroli” (Knasiecka-Falbierska 2010, s.297). „Lepsze relacje z nauczycielami mieli ci badani, którzy mieli dobre relacje z innymi dorosłymi, to jest z rodzicami, mieli oni poczucie zbieżności celów i dążeń życiowych z dążeniami matki i ojca, otrzymywali wsparcie ze strony rodziców w różnych sytuacjach życiowych oraz doświadczali partnerstwa i otwartości” (Knasiecka-Falbierska 2010, s.189).

#### **13.3.5. Partnerski styl wychowawczy**

Partnerski styl w relacjach daje obojgu partnerom interakcji dużo korzyści. „Styl partnerski, przejawiający się w porozumiewaniu respektującym osobę partnera, dążeniu do wyjaśniania różnic poglądów, zapewnianiu partnerowi swobody ekspresji, przekazywaniu informacji zwrotnej zwiększa efektywność komunikacji” (Nocuń, Szmagański 1998, s.45; cyt.za Grzesiuk. 1994). „Jeżeli uczniowie mają wpływ na podejmowane przez nauczyciela decyzje co do wyboru i kształtu zadań i jeżeli mogą decydować o sposobie wykonania zadań, uczą się chętniej i bardziej wytrwale” (Kruszewski 2005, s.263). Jeśli uczniowie mogą, choć w niewielkim stopniu, decydować o przebiegu lekcji i o treściach w niej zawartych zwiększa się ich motywacja do nauki i zainteresowanie samym przedmiotem.

## **13.4. Uwarunkowania i charakterystyka złych relacji pomiędzy uczniem, a nauczycielem**

### **13.4.1. Wpływ czynników cywilizacyjnych**

„Narzekanie na wadliwe stosunki międzyludzkie współwystępuje często z zawężoną i uproszczoną analizą czynników wpływających na ich realne struktury, z niedostrzeganiem złożonych procesów rozwojowych współczesnego świata i szerszych społecznych układów odniesienia, w których stosunki społeczne kształtują się” (Zaborowski 1972, s.5). „W związku z tymi przemianami stosunki międzyludzkie w coraz większym stopniu ulegają depersonalizacji, urzeczowieniu, odemocjonalizowaniu” (Zaborowski 1972, s.6-7). Przemiany te dotyczą także środowiska szkolnego. „Styczność społeczna między nauczycielem i uczniem staje się coraz bardziej bezosobista, rzeczowo wyspecjalizowana i krótkotrwała” (Znaniński 2001, s.100).

„Dopóki ustrój społeczny był względnie prosty i jednolity, nauczyciel reprezentował jeżeli nie jedną grupę, to przynajmniej jedno względnie zwarte i niezbyt liczne społeczeństwo - to samo, do którego wejść miał jego uczeń. Styczność między nim a uczniem była więc bardzo bliska, gdyż dotyczyła mnóstwa spraw wspólnych, jak między członkiem a kandydatem na członka społeczeństwa, którego treść społeczna obejmowała całe niemal życie kulturalne członków (...) Starzec wtajemniczający młodzieńca w misteria plemienia działał jako jedyny i wyłączny przedstawiciel społeczeństwa plemiennego, do którego on sam i jego uczeń należeli całymi swymi osobami i cała ta część kultury duchowej tego społeczeństwa, która nie była przyswojona przez ucznia dzięki samorządnemu wychowaniu, jakiemu podlegał od wczesnego dzieciństwa, stanowiła przedmiot nauczania. (...) To, co każdy z nich uczniowi swemu udzielał, było tak obfite w swej treści, że wymagało długoletniego współżycia ucznia z nauczycielem, stykania się w najróżnorodniejszych okolicznościach życiowych, a zarazem wystarczało w zasadzie do urobienia ucznia, prócz może pewnych ubocznych dopełnień. Cała osobowość ucznia była więc pod wpływem całej osobowości nauczyciela” (Znaniński 2001, s.100).

Obecnie wpływ nauczyciela na ucznia jest ograniczony, uwarunkowany wieloma innymi czynnikami, wpływem: domu rodzinnego, sąsiedzkiego otoczenia, osób, z którymi styka się młody człowiek w toku całego swojego życia.

„Dzisiaj (...) nauczyciel w większości przypadków nie przygotowuje ucznia wyłącznie do udziału w jednej tylko grupie lub wiadomym i zwartym kompleksie grup, lecz daje mu wykształcenie, które ma go przygotować do uczestnictwa w jakiegokolwiek z tych grup, z którymi się w życiu zetknąć może; z drugiej strony zaś do żadnej z tych grup nie jest w stanie przysposobić go całkowicie, tylko udziela mu pewnej specjalnej części tych wiadomości i uzdolnień, które mu jako członkowi będą potrzebne (...) Styczność ucznia i nauczyciela jest ograniczona i rzeczowo, i czasowo i większa część ich osobowości wcale nie uczestniczy w ich stosunku społecznym. Uczeń przeważnie część życia spędza całkowicie poza wpływem danego nauczyciela, pod zupełnie

innymi wpływami, o których nauczyciel zwykle nie wie nic lub bardzo mało; nauczyciel ze swej strony, mając wielu uczniów oraz życie prywatne i społeczne poza swym zawodem, tylko jednostronnie i sporadycznie wchodzi w związek z danym uczniem” (Znaniński 2001, s.100-101).

### **13.4.2. Wpływ struktury szkolnictwa**

Charakter relacji pomiędzy uczniem, a nauczycielem w dużym stopniu wytycza cały system szkolnictwa. „W rzeczywistości każda zasadnicza zmiana relacji nauczyciel - uczeń następuje w wyniku przemian w procesie wychowawczym, w wyniku zmian o charakterze instytucjonalnym” (Gilly 1987, s.16). Na tym tle, zdaniem Guryckiej, rodzą się liczne utrudnienia dla relacji z uczniem. Do trudności, które wynikają ze struktury szkolnictwa autorka zalicza: „formalizację roli nauczyciela (nakazy, zakazy, przyjęte reguły zachowań), zadania (wytyczone przez programy jednolite dla szkół, klas, przedmiotów), napięcie czasowe (terminy realizacji zadań), pracę w licznych grupach wychowawczych, zróżnicowanie partnerów interakcji (pod względem ich właściwości psychicznych, nastawień, poziomu uzdolnień, ustosunkowań wobec danego nauczyciela itp.)” (Gurycka 1990, s.182-183).

### **13.4.3. Wpływ socjalizacji pierwotnej**

Największy i najsilniejszy wpływ na każdego człowieka wywiera jego najbliższe otoczenie, osoby, z którymi się wychowuje, z którymi wzrasta. Rodzina jako pierwotna grupa społeczna, w największym stopniu kształtuje osobowość społeczną uczniów. Negatywne doświadczenia, których uczniowie doświadczają w domu rodzinnym, wadliwe postawy rodzicielskie, niewłaściwe relacje z członkami rodziny - przekładają się na funkcjonowanie uczniów w środowisku szkolnym. „Jednostki, które wyniosły pewne negatywne, doświadczenia w kontaktach z osobnikami złymi, zdaniem Zaborowskiego, posiadają niższy stopień wrażliwości na krzywdę innych osób, a nawet mogą czuć cichą satysfakcję, kiedy ktoś jest krzywdzony” (Zaborowski 1972, s.95). „Jednym z istotnych wskaźników obniżenia poziomu kultury współżycia jest zmniejszona wrażliwość na krzywdę, ból, niesprawiedliwość, jaka spotyka innych ludzi” (Zaborowski 1972, s.83). „Innym ważnym wskaźnikiem niskiej kultury współżycia jest duża impulsywność i pobudliwość, brak silniejszych mechanizmów hamulcowych” (Zaborowski 1972, s.84). „Dzieci, które na skutek braku poczucia bezpieczeństwa w domu wyrobiły w sobie gotowość do wrogości, są z natury rzeczy tymi dziećmi, których się w szkole nie lubi co w konsekwencji prowadzi do obojętności wobec aprobaty dorosłych i ich wartości moralnych” (Konopnicki 1971, s.121).

#### 13.4.4. Charakterystyka wadliwych relacji uczeń- nauczyciel

„Jeśli za istotę wychowania uznamy przebieg interakcji zachodzących między dwoma osobnikami, z których jeden jest wychowawcą, a drugi wychowankiem, musimy równocześnie zdawać sobie sprawę z immanentnie tkwiącego w tej interakcji konfliktu” (Zaborowski 1972, s.89). Naturalną potrzebą dziecka jest potrzeba ruchu, ekspresji, braku ograniczeń, nauczyciel musi tłumić te potrzeby i stawiać ograniczenia. Długie siedzenie w ławkach, nad książkami i zeszytami dla wielu uczniów staje się nużące, dają oni upust swojej energii na różne sposoby, nauczyciel natomiast chce realizować swój program. Pojawia się konflikt pomiędzy potrzebami uczniów i potrzebami nauczyciela. Konflikty takie nie zawsze są rozstrzygane we właściwy sposób. „Nauczyciel niejednokrotnie demonstruje wobec ucznia postawy i zachowania krzywdzące go, wywołujące lęk, wycofanie się, a także zachowanie agresywne” (Brańka, Szymański 1998, s.10). Niewłaściwa postawa wychowawcza nauczyciela może wynikać z jego predyspozycji osobowościowych, a także z nieznamomości skutecznych metod wychowawczych oraz z niedostatecznej znajomości uczniów.

Istnieje wiele przyczyn napięć, jakie zachodzą pomiędzy nauczycielami i uczniami. Nauczyciele dopatrują się winy, za taki stan rzeczy, po stronie uczniów. „Według nauczycieli najczęstszym źródłem napięć są nieakceptowane przez nauczyciela negatywne zachowania społeczne uczniów, typu: arogancja, kłamstwo, agresja, krytyka poczynań nauczyciela, niewypełnianie jego poleceń itp. (ok.45%). Na drugim miejscu nauczyciele wskazują na negatywne cechy indywidualne uczniów: brak zdyscyplinowania, pracowitości, rzetelności, odpowiedzialności, odpowiedniej powagi itp.(16%)” (Olubiński 1991, s.182).

Iwaszków stworzył typologię opisującą różne typy nieodpowiednich zachowań uczniów względem nauczycieli. W typologii tej wyróżnił trzy następujące kategorie: zachowania dotyczące nauczyciela pośrednio, bezpośrednio-nieumyślnie i bezpośrednio-umyślnie.

„Do zachowań dotyczących nauczyciela pośrednio zaliczył nieporozumienia pomiędzy uczniami (...); narażanie bezpieczeństwa własnego i innych (...) oraz wulgarne słownictwo. Do zachowań dotyczących nauczyciela „bezpośrednio – nieumyślnie” zaklasyfikował: (nieumyślnie obrażanie nauczyciela (...), przeszkadzanie nauczycielowi w prowadzeniu lekcji: hałasowanie zakłócające tok lekcji, rozmowy odbiegające od tematu, nieuważanie, przerywanie nauczycielowi, zadawanie pytań nie związanych z lekcją, nieuzasadnione zwalnianie się, wychodzenie bez pozwolenia z ławki (klasy), wyglądanie przez okna, zagłądanie przez drzwi, rozpraszanie uwagi innych uczniów itp.); naleganie na nauczyciela (wymuszanie, nagabywanie, nieuprzejme żądanie czegoś itp.); nieporozumienie (zachowanie fałszywie uznane za prowokację). Zachowanie dotyczące nauczyciela „bezpośrednio – umyślnie” to: prowokowanie nauczyciela (deprecjonowanie jego woli, niekulturalne,

nieodpowiednie zachowanie, przemoc emocjonalna - umyślne, werbalne i niewerbalne naruszanie godności osobistej nauczyciela); przemoc fizyczna (świadome naruszenie nietykalności osobistej nauczyciela)” (Iwaszków 2003, s.19-20).

„Uczniowie, których zachowania są przez nauczycieli odbierane jako naganne, mogą przejawiać je w wyniku nadmiaru wolności, ale także w rezultacie nieznamomości lub niedokładnej znajomości zasad, według których ich zachowania są odrzucane lub akceptowane” (Czykwin 1995, s. 215).

### **13.5. Błędy w postrzeganiu partnera interakcji**

„Ludzie o odmiennych cechach osobowościowych, wiedzy, doświadczeniu, czy kulturze mogą w odmienny sposób odbierać te same wydarzenia, czy informacje” (Podgórski 2008, s.98). Błędy w postrzeganiu pewnych zdarzeń i sytuacji mogą rodzić liczne konflikty i nieporozumienia. Jest to zjawisko powszechnie występujące w szkole. Odmiennie odbierane zachowania uczniów przez różnych nauczycieli, inne granice tolerancji na pewne, nieakceptowane społecznie zachowania, inny dobór sankcji za jedno i to samo przewinienie to przykłady takich niezgodności. Błędy w postrzeganiu innych opisał w swoich badaniach Clifford. „Różni nauczyciele ustalają różne granice w odniesieniu do tego, jakiego rodzaju zachowania będą dopuszczalne i jaki poziom zakłóceń będzie tolerowany, nim użyją sankcji. Tym samym wymagania różnią się w zależności od nauczyciela, jak również – w wypadku określonego nauczyciela – w zależności od sytuacji, (Clifford 2006, s.381; cyt.za: Englader, 1986). Gilly poddał analizie „brak zgodności ocen uczniów dokonywanych przez różnych oceniających” . Wysnuł on przypuszczenie, iż „prawdopodobnie żaden z uczniów nie będzie spostrzegany w podobny sposób przez dwóch sędziów” (Gilly 1987, s.9).

W innym przypadku na zniekształcenie percepcji wpływa całe otoczenie klasowe. „Jako nauczyciele orientujemy się, że inaczej spostrzegamy danego ucznia na tle klasy składającej się z uczniów na wysokim poziomie, dobrze zachowujących się, a inaczej na tle uczniów słabych, sprawiających kłopoty wychowawcze” (Mika 1980, s.28).

Przyczyną powstania błędów w postrzeganiu partnera interakcji są wcześniejsze doświadczenia. „Rozumienie zachowań interpersonalnych w świetle koncepcji uczenia się społecznego zakłada, że reakcje jednostki wobec sytuacji społecznych są kształtowane przez uprzednie doświadczenie i stale modyfikowane bądź utrzymywane na skutek społecznych konsekwencji” (Nocuń, Szmagański 1998, s.20).



Uczeń jeszcze przed rozpoczęciem szkoły posiada pewne informacje dotyczące szkoły, nauczycieli. „W rozmowach i zabawach z rodzicami i rówieśnikami panujące stereotypy społeczne będą zapewne stanowiły podłoże przy powstawaniu pierwszych oczekiwań dotyczących tej roli” (Gilly 1987, s.56). „Jeszcze przed bezpośrednim zetknięciem się i przed uzyskaniem informacji o tym, jacy są lub jak ich widzą inni, nauczyciel i uczeń mają o sobie wzajemnie pewien sąd ogólny, modelujący: nie jako o jednostkach, ale jako o osobach abstrakcyjnych, należących do pewnej kategorii podmiotów, z którymi związany jest pewien status, od których oczekuje się pewnych ról i którym przydaje się pewne szczególne cechy i (lub) zachowania” (Gilly 1987, s.38).

### **13.6. Reprezentacja ucznia w oczach nauczyciela**

„Jak każda reprezentacja, również reprezentacja drugiego człowieka przyczynia się faktycznie do kształtowania zachowań interpersonalnych i ukierunkowania komunikacji” (Gilly 1987, s.8). „Istnieje kilka wartości osobowych (ekspresja słowna, uroda, czystość), w zakresie których uczniowie ze środowisk lepiej sytuowanych są zawsze spostrzegani bardziej korzystnie, niezależnie od ich wyników szkolnych” (Gilly 1987, s.148). Według oceny Gordona „zawsze będą istniały indywidualne różnice”, a „nauczyciele będą bardziej akceptować jednych uczniów niż drugih” (Gordon 2000, s.44-45). Z punktu widzenia nauczyciela największy „udział w determinowaniu wrażenia ogólnego mają takie cechy indywidualne ucznia, jak: uwaga, wytrwałość, uczestnictwo w zajęciach, pilność, odpowiedzialność, wzbudzone zaufanie, współpraca z nauczycielem, metoda, zainteresowanie pracą, regularność wysiłku, dojrzałość, stabilność lub stonowanie ogólne” (Gilly 1987, s.81). „Na reprezentację uczniów u nauczycieli wywierają wpływ uwarunkowania społeczno - instytucjonalne, co wyraża się m.in. w tendencji do interpretowania zachowań ucznia w aspekcie wymagań związanych z jego zadaniami szkolnymi (gotowość do pracy, sposób traktowania obowiązków szkolnych), a także w zwracaniu uwagi na cechy intelektu ucznia - pamięć, sprzyjające przyswojeniu wiedzy” (Gilly 1987, s.10).

„Każda instytucja oświatowa (...) narzuca pewien ogólny model instytucjonalny, który wyciska piętno na stosunkach, jakie mogą się ustalić między pedagogiem a jego uczniami. Żłudzeniem byłoby wierzyć, że charakter stosunków 'nauczyciel - uczeń' mógłby zasadniczo zależeć od stylu, jaki potrafiłby im nadać nauczyciel jako osoba. Jego rola jako przedstawiciela zawodu pozostającego w służbie instytucji, która sprawuje nad nim kierownictwo i kontrolę, z góry zmniejsza jego margines swobody, w znacznym stopniu bez jego wiedzy. Nauczyciel podlega silnym wpływom społecznym i instytucjonalnym zarówno instytucji, która go zatrudnia, jak i kierującego nią społeczeństwa” (Gilly 1987, s.16-17).

### 13.7. Reprezentacja nauczyciela w oczach ucznia

W reprezentacji nauczyciela w oczach ucznia „istnieje ważny czynnik wrażenia ogólnego, który ściśle wiąże różne aspekty zachowań nauczyciela” (Gilly 1987, s.92). „Hodgson (1958) oraz Isaacson (1964), mówią o talencie pedagogicznym (teaching skill). Czynnik ten obejmuje trafność wyjaśnień i pokazów, łatwość wyrażania myśli w sposób, że uczniowie dobrze je rozumieją, podtrzymywanie ich zainteresowania dzięki jasności wykładu, a nawet głos nauczyciela (Coffman 1954; Hodgson, 1958), pewność siebie, płynność słowna (Coffman, 1954) i wyrazistości intencji (Cosgrove, 1959)” (Gilly 1987, s.96).

„Beck (1966) mówi o czynniku pozytywnym, na który składa się postawa życzliwego i serdecznego poparcia oraz zrozumiała i jasna komunikacja, mogąca pobudzić do wysiłku każdego ucznia. Czynnik ukazany przez nas (Gilly i in., 1975) łączy walory promieniowania uczuciowego, łagodności, zaufania i troski o każdą jednostkę oddzielnie, o sprzyjanie jej inicjatywom i docenianie jej. Czynnik ogólny Gupty (1960) łączy także życzliwość, zrozumienie, szacunek dla myślenia uczniów oraz darzenie ich uwagą, z wysoką jakością wyjaśnień i kompetencjami technicznymi w zindywidualizowanych stosunkach pracy. Czynnik wiążący walory techniczne, co tworzy obraz „dobrego nauczyciela”, życzliwego, dyspozycyjnego, rozumiejącego uczniów i troszczącego się o to, by jak najlepiej pomagać każdemu uczniowi w osiągnięciu korzyści z nauki” (Gilly 1987, s.92).

Gilly zauważa, iż centralną rolę ogrywają - szczególnie dla dzieci z klas młodszych - „aspekty o silnej konotacji uczuciowej” (Gilly 1987, s.92). Walory uczuciowe nauczyciela okazują się szczególnie istotne w szkole podstawowej, choć młodzież w wieku adolescencji również nie pozostaje na nie obojętna. W starszych klasach na czoło zaczynają wysuwać się także walory dydaktyczne oraz merytoryczne przygotowanie nauczyciela. „Dla starszych uczniów „prestż kulturalny” nauczyciela staje się w organizacji reprezentacji równie, a czasem nawet bardziej ważny od <<empatii>>” (Gilly 1987, s.101).

Bardziej lub mniej pozytywne postrzeganie nauczyciela przez uczniów jest uwarunkowane ich powodzeniami lub niepowodzeniami w nauce. „Uczniowie słabi są zwykle przedmiotem większej liczby nagan i zachowań represyjnych, a mniej uzyskują pochwał i wzmocnień pozytywnych niż uczniowie dobrzy” (Gilly 1987, s.111). Staje się to przyczyną gorszej reprezentacji nauczyciela w oczach uczniów. Czasami zdarza się też, iż uczeń przypisuje własne, napotymane trudności, w zakresie ocen lub zachowania, „nieprawidłowym zachowaniom nauczyciela” (za: Gilly 1987, s.111).

„Bardzo ważnym czynnikiem pogłębiającym dezorientację - w postrzeganiu osoby nauczyciela - stanowi sam wychowanek, jego właściwości sprawiające, że na przykład uwaga wypowiedziana głosem spokojnym, lecz zdecydowanym może u jednego wywołać reakcję

pozytywną, podczas gdy u innego stanie się powodem obrazy, zerwania kontaktu z wychowawcą” ( Gurycka 1990, s.22). „Dla jednego z wychowanków podniesiony głos wychowawcy może oznaczać zagrożenie, podczas gdy dla innego może być zjawiskiem normalnym, mieszczącym się w granicach zwyczaju prowadzenia rozmów” (Gurycka 1990, s.20-21).

Inna prawidłowość mówi o tym, iż „więcej uczniów o wysokiej potrzebie afiliacji ma dobre osiągnięcia, gdy pracują pod kierunkiem nauczycieli spostrzeganych jako najbardziej życzliwi, natomiast wśród uczniów o słabej potrzebie afiliacji zjawisko to występuje, gdy nauczyciele są spostrzegani jako niezbyt życzliwi” (Gilly 1987, s.115).

Zmiana statusu funkcji zawodowych nauczyciela może odbić się niekorzystnie na jego reprezentacji w oczach uczniów. Niekorzystnie może być postrzegany nauczyciel, który utracił swą dotychczasową funkcję i pełni teraz funkcję mniej prestiżową (nauczyciel będący dotychczas dyrektorem szkoły, który utracił możliwość pełnienia swej funkcji i przejął obowiązki nauczyciela).

Niekorzystne są także częste zmiany kadrowe wśród nauczycieli, jak również zmiany w zakresie przydzielania nauczycielom, w niedługich okresach czasu, różnych przedmiotów (nauczyciel, który uczył od lat języka polskiego i dalej pełni tą funkcję będzie cieszył się większym autorytetem od nauczyciela uczącego na zmianę kilku różnych przedmiotów).

W postrzeganiu drugiej osoby istotny jest także kontekst miejsca. „Percepcja zachowania wychowawcy może być zróżnicowana poprzez fakt, gdzie i wobec kogo ono występuje. Na przykład uwaga zwrócona dziecku w cztery oczy może dać zupełnie inny efekt niż wówczas, gdy odbywa się to w sytuacji społecznej ekspozycji (słyszą i widzą inni), i to w zależności od więzi z tłem społecznym, na którym zdarzenie wystąpiło” (Gurycka 1990, s. 21).

Błędy w postrzeganiu drugiej strony są nieuchronne i nagminne, prowadzą do licznych nieporozumień, konfliktów, do nietrafnie odbieranych intencji drugiej strony. Trudno jednak poszukiwać ideału, gdyż „idealnej szkoły nigdy nie będzie, ponieważ nie istnieje ani perfekcyjny w swej roli nauczyciel, ani uczeń” (Matyjaszczyk 2006, s.93), a „stojące obecnie przed szkołą problemy, tak często związane ze stosunkami międzyludzkimi, nie dadzą się w pełni rozwiązać bez zmiany w samej organizacji szkoły” (Gilly 1987, s.6).

## **Rozdział III**

### **Sytuacja rodzinna i szkolna uczniów a poziom kompetencji społecznych w świetle przeprowadzonych badań empirycznych**

# 1. Podstawy metodologiczne badań

## 1.1 Przedmiot i cel badań

W socjologii przedmiotem badań – w ogólnym znaczeniu – jest to, co Stefan Nowak nazywa „obiektem naukowych zainteresowań” (Nowak, 1970, s.214). Przedmiotem prezentowanych badań jest sytuacja rodzinna i szkolna uczniów, posiadających różny poziom kompetencji społecznych. W zakres zainteresowań wchodzi te wszystkie czynniki, zarówno środowiska rodzinnego, jak i szkolnego, które determinują wykształcenie się kompetencji społecznych, a tym samym wpływają na rozwój społeczny uczniów. Rozwój społeczny dziecka jest uzależniony, między innymi, od prawidłowo, bądź nieprawidłowo pełnionych ról rodzicielskich, stąd wśród omawianych zagadnień na uwagę zasługują takie zjawiska jak: przeobrażenia ról, konflikty w obrębie roli oraz przeciążenia rolę.

W ramach środowiska rodzinnego przedmiotem badań objęta jest struktura społeczno-demograficzna rodziny, w tym struktura rodziny, wielkość rodziny, warunki bytowe, warunki dziecka do nauki, wykształcenie rodziców, status rodziny. Analiza rodziny obejmuje dwie kategorie rodzin, rodzinę, która stwarza uczniom korzystne warunki do rozwoju społecznego oraz rodzinę, która takich warunków nie stwarza. Na uwagę zasługują tutaj: relacje międzyludzkie pomiędzy najbliższymi członkami rodziny, postawy rodziców wobec dzieci, w tym style wychowawcze rodziców. Z punktu widzenia socjalizacji ucznia istotne są także postawy rodziców wobec szkoły, edukacji i nauczycieli oraz stopień i jakość współpracy rodziców ze szkołą, ponieważ mogą wzmacniać lub osłabiać wpływy wychowawcze szkoły.

W ramach środowiska szkolnego obiektem zainteresowań są: relacje wewnątrzszkolne, w tym wzajemne relacje pomiędzy uczniami oraz pomiędzy uczniami i nauczycielami; stosunek uczniów do szkoły, objawiający się w różnym poziomie motywacji i aspiracji szkolnych; samopoczucie ucznia w szkole oraz atmosfera szkolna.

W celu pełniejszej charakterystyki środowiska szkolnego, do analizy zostały włączone również te czynniki, które w opinii nauczycieli wywierają wpływ na lepsze, bądź gorsze funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli oraz na ich rozwój społeczny, należą do nich czynniki: związane z funkcją nauczyciela, ze składem klasy, z warunkami lokalowymi szkoły, ze specyfiką dnia i lekcji, z relacjami międzyludzkimi, konfliktami w obrębie roli zawodowej nauczyciela, systemem szkolnictwa, ze środowiskiem rodzinnym oraz pozaszkolnym.

Ostatnim punktem analizy objęte zostały wybrane czynniki środowiska szkolnego – które z perspektywy badanych, wpływają na utrudnione nabywanie kompetencji społecznych

ora na niewłaściwe funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli - związane z zaburzonym zachowaniem młodzieży oraz z pozytywną, bądź negatywną reprezentacją nauczyciela w oczach ucznia.

Problematyka dotycząca kompetencji społecznych uczniów jest zagadnieniem wartym dogłębnego zbadania, dogłębnej analizy. „Niemniej 10% populacji świata ma dość poważne trudności związane z codziennymi sytuacjami społecznymi lub relacjami” (Domachowski 1994, s.207). „Wielu ludzi cierpi z powodu niedostatecznych umiejętności społecznych, zwłaszcza młodzież i ludzie dorośli, większość osób z zaburzeniami psychicznymi oraz w sytuacjach zawodowych” (Coleman 2002, s.137). W pracach naukowych wielu badaczy opisane zostały skutki braków rozwojowych, wynikających z niewykształconych kompetencji społecznych. Osobami pozbawionymi kompetencji społecznych oraz wymagającymi treningu umiejętności społecznych, według Colemana, czy Moscovicu, były: dzieci kontaktach odrzucane - zwykle ze względu na agresywne i destruktywne zachowania oraz samotne, nie mające bliskich przyjaciół; młodzi ludzie - samotni, nieśmiali, nieasertywni lub mający trudności w z płcią przeciwną, uznani jako największa grupa osób z problemami w kontaktach społecznych; dorośli - nie mający przyjaciół, przeżywający trudności w małżeństwie lub nie radzący sobie z dziećmi; ludzie starzy - samotni, mający trudności w kontaktach z rodziną, kłótlivi (Coleman, 2002 s.111), (Moscovicu 1998, s.80).

„Wyniki licznych badań wykazały, iż dla zdrowia istotne jest wsparcie społeczne (Schwarzer i Leppin, 1979). Aby jednak uzyskiwać wsparcie społeczne, niezbędne są pewne kompetencje społeczne (określające funkcjonowanie jednostki w związkach wspierających: rodzinie, grupach przyjaciół)” (Moscovicu, 1998, s.91). Kształtowanie kompetencji społecznych jest istotne nie tylko z punktu widzenia konkretnej jednostki, ale także z szerszej perspektywy. „Każda jednostka musi być z góry przygotowana do udziału w zadaniach wielu grup różnorodnych, w których dopiero znajdzie pełny wyraz i możliwość rozwoju swej indywidualności” (Giddens, 2006, s. 229). „Społeczeństwo może istnieć tylko wówczas, kiedy jego nowi członkowie nabywają umiejętności, które pozwalają im w pełni w nim uczestniczyć” (Tillman, 1995, s.77).

„Podstawowym celem nauki, w tym nauk społecznych jest dostarczanie – dającej się zweryfikować – wiedzy. Wiedza pomaga nam wyjaśnić, przewidzieć i zrozumieć interesujące nas zjawiska empiryczne” (Frankfort- Nachmias, Nachmias 2001, s.23). Naukowa wiedza o społeczeństwie, podobnie jak każda inna wiedza naukowa, służy zarówno samemu poznaniu, jak i wykorzystaniu tego poznania do celów praktycznych. W tym pierwszym przypadku

mówimy o funkcji naukowo-poznawczej, w drugim zaś – o funkcji pragmatycznej (użytkowej). (Bolesta- Kukułka 2003, s.29).

Pomimo licznych badań i pokażnej literatury odnoszącej się do zagadnień dotyczących kompetencji społecznych, pojawia się pewien niedosyt, który uświadamia nam fakt, że wiedza ta nie jest pełna, że istnieje potrzeba eksploracji, opisu oraz wyjaśniania omawianego tematu z innej perspektywy, zaprezentowania go w nowym świetle. „Rozwój teorii i zastosowanie metod badawczych – zapewnić może - poszerzenie wiedzy na temat funkcjonowania rzeczywistości społecznej” (Turner, 1994, s.34) w omawianym zakresie. „Rozwijana i przekazywana społeczeństwu wiedza socjologiczna służy nie tylko podnoszeniu poziomu znajomości zbiorowego życia ludzi oraz pozwala poznać prawidłowości i mechanizmy społeczne, ale również określić i zrozumieć miejsce i rolę w społeczeństwie zbiorowości i jednostek, wywiera wpływ na kształtowanie się ich zachowań, motywacje tych zachowań, nastosunki społeczne w małych i dużych grupach” (Woskowski, 1983, s.7). Wiedza z zakresu kompetencji społecznych, ukazanych, w prezentowanych badaniach, w kontekście socjologii rodziny oraz socjologii edukacji, pozwala na poznanie różnorodnych zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych uczniów, a cechami środowiska rodzinnego i szkolnego; umożliwia lepsze poznanie obu środowisk wychowawczych uczniów; pozwala przyjrzeć się z bliska relacjom międzyludzkim w nich zachodzącym oraz poznać szereg czynników, które wpływają na rozwój społeczny dziecka.

„Przedmiot badań jest dla socjologa swoistą kategorią interesujących go zjawisk społecznych; pedagog natomiast, kierując się przesłankami prakseologii, ujmuje go w jego możliwie pełnej strukturze – na miarę potrzeb praktyki” (Kowalski, 1974, s.38). Celem prezentowanych badań, jest nie tylko eksploracja, opis oraz wyjaśnianie omawianych zjawisk, ale także przesłanki prakseologiczne. W ramach prezentowanej perspektywy (socjologii edukacyjnej) celem pracy jest „wykorzystanie wiedzy socjologicznej do rozwiązywania problemów w edukacji i z edukacją” (Mikiewicz, 2016, s.16). Zebrana i usystematyzowana wiedza z omawianego zakresu może posłużyć do projektowania i tworzenia działań prewencyjnych oraz naprawczych wobec uczniów, którzy posiadają najniższy poziom kompetencji społecznych, oraz tych, którzy wykazują największe zaburzenia w zachowaniu. Podejście interdyscyplinarne, wieloczynnikowe pozwoli lepiej zrozumieć ucznia, motywy jego postępowania oraz dobrać właściwe metody wychowawcze.

„Pomóc dzieciom, młodzieży wchodzącej w życie, prowadzić ich przez wczesne okresy ich rozwoju tak, by młodzi umieli pożytecznie i zgodnie współżyć, współpracować, współdziałać z innymi, by godzili zaspakajanie własnych potrzeb, zainteresowań, ambicji i marzeń nie tylko

bez czynienia szkód innym, ale z korzyścią innych ludzi, szerszego otoczenia i społeczeństwa jest niekwestionowanym ideałem wychowania, celem wychowania wszystkich nowożytnych systemów i instytucji wychowania, są to również elementy programów organizacji i instytucji, które bezpośrednio lub pośrednio czy ubocznie deklarują zamiar wpływania na kształtowanie osobowości i zachowań swoich członków" (Kwieciński 1995, s.44).

Żyjemy dziś – na początku XXI wieku – w świecie pełnym powodów do niepokojów, ale też najbardziej niezwykłych szans i możliwości rozwojowych (Giddens, 2006, s. 27). Aby ten rozwój osiągnąć potrzebna jest znajomość wiedzy, która wskaże sposób, w jaki te możliwości rozwojowe można osiągnąć.

## **1.2 Zakres badań**

### **1.2.1 Główny zakres badań**

- A. Porównanie sytuacji rodzinnej uczniów wykazujących się: wysokim, niskim oraz przeciętnym poziomem kompetencji społecznych.
- B. Porównanie sytuacji szkolnej uczniów wykazujących się: wysokim, niskim oraz przeciętnym poziomem kompetencji społecznych.

### **1.2.2 Dodatkowy zakres badań**

- A. Charakterystyka czynników wpływających na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów oraz na ich lepsze lub gorsze funkcjonowanie w szkolnej roli - widziane z perspektywy nauczycieli.
- B. Charakterystyka środowiska szkolnego uczniów, z perspektywy czynników wpływających na utrudnione nabywanie kompetencji społecznych oraz niewłaściwe funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli związane z zaburzonym zachowaniem uczniów.
- C. Charakterystyka środowiska szkolnego uczniów, z perspektywy czynników wpływających na utrudnione nabywanie kompetencji społecznych oraz niewłaściwe funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli związane z pozytywnym, bądź negatywnym postrzeganiem nauczycieli.



## **1.3 Pytania i hipotezy badawcze**

Tworzenie hipotez zawsze jest ważnym aktem w procesie poznawczym. Trafnie postawiona hipoteza prowadzi badającego do odkrycia nowych – nieznanych zjawisk i nowych prawd. Janusz Sztumski definiuje hipotezę jako „domysł naukowy lub uogólnienie dotychczasowych rezultatów poznawczych” (Sztumski, 1979, s. 39). W rzeczywistości hipoteza jest naukowym przypuszczeniem, które musi podlegać weryfikacji. W związku z powyższym, wysuwam następujące pytania i hipotezy badawcze:

### **1.3.1 Podstawowe pytania i hipotezy badawcze**

„Tworzenie hipotez zawsze jest ważnym aktem w procesie poznawczym. Doniosłość tego aktu wynika z jego powiązania z heurystyką. Trafnie postawiona hipoteza prowadzi badającego do odkrycia nowych - nieznanych zjawisk i nowych prawd” (Anasz, 1995, s.13). Zaprezentowany w pierwszej i drugiej części pracy opis teoretyczny skłania do refleksji, iż poziom kompetencji społecznych uczniów oraz ich umiejętności w zakresie podtrzymywania pożądanых społecznie więzi i relacji rodzinnych, rówieśniczych, szkolnych mogą być wynikiem działania szeregu różnorodnych czynników, związanych zarówno z ich sytuacją szkolną, jak i rodzinną. W związku z powyższym nasuwają się następujące założenia oraz pytania badawcze:

#### **Pytanie badawcze nr 1**

Czy istnieje zależność pomiędzy sytuacją rodzinną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych?

#### **Hipoteza badawcza nr 1**

Istnieje zależność pomiędzy sytuacją rodzinną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych, w tym:

- a) istnieje związek pomiędzy korzystną sytuacją rodzinną uczniów, a wysokim poziomem ich kompetencji społecznych oraz
- b) istnieje związek pomiędzy niekorzystną sytuacją rodzinną uczniów, a niskim poziomem ich kompetencji społecznych.

### **Pytanie badawcze nr 2**

Czy istnieje zależność pomiędzy sytuacją szkolną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych?

### **Hipoteza badawcza nr 2**

Istnieje zależność pomiędzy sytuacją szkolną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych, w tym:

- a) istnieje związek pomiędzy korzystną sytuacją szkolną uczniów, a wysokim poziomem ich kompetencji społecznych oraz
- b) istnieje związek pomiędzy niekorzystną sytuacją szkolną uczniów, a niskim poziomem ich kompetencji społecznych

## **1.3.2 Pytania i hipotezy badawcze związane z dodatkowym obszarem badań**

### **Pytanie badawcze 3**

Które czynniki - w ocenie nauczycieli - mogą mieć wpływ na prawidłowe bądź nieprawidłowe pełnienie szkolnej roli przez uczniów oraz wpływać na poziom ich kompetencji społecznych?

**Hipoteza 3** Istnieje szereg czynników, które mają wpływ na prawidłowe, bądź nieprawidłowe pełnienie szkolnej roli przez uczniów oraz mogą wpływać na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów, należą do nich czynniki związane: z funkcją nauczyciela, ze składem klasy, z warunkami lokalowymi szkoły, ze specyfiką dnia w szkole, ze specyfiką lekcji, z jakością relacji międzyludzkich w danej szkole, z konfliktami w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela, z całym systemem szkolnictwa oraz ze specyfiką placówek współpracujących ze szkołą, ze środowiskiem rodzinnym ucznia oraz z czynnikami zewnętrznymi, pozaszkolnymi.

#### **Pytanie badawcze 4**

Które czynniki - w opinii uczniów - mogą mieć wpływ na zaburzone zachowania młodzieży na terenie szkoły, a tym samym utrudniać kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów?

**Hipoteza 4** Na zaburzone zachowania uczniów w szkole mogą mieć wpływ następujące czynniki związane ze środowiskiem szkolnym: obecność rówieśników, krótki staż zawodowy nauczyciela, status szkolnego przedmiotu, negatywne nastawienie do nauczyciela, brak zainteresowania danym przedmiotem, mało interesujący przebieg lekcji, brak motywacji/ chęci do nauki, miejsce w ławce/ sąsiedztwo nadpobudliwego kolegi, wpływu grupy rówieśniczej, chęci zabawy/ rozbawienia klasy, braku odczuwanych konsekwencji.

#### **Pytanie badawcze 5**

Jakie cechy charakterologiczne oraz jakie zasoby osobiste prezentują nauczyciele posiadający, w opinii uczniów, predyspozycje do pracy z grupą sprzyjające pełnieniu przez uczniów ich szkolnych ról, a jakie nauczyciele nie posiadający tych predyspozycji?

#### **Hipoteza 5**

Istnieje szereg cech określających nauczycieli posiadających odpowiednie predyspozycje, bądź zasoby, do pracy z grupą oraz nauczycieli nie posiadających takich predyspozycji i zasobów.

### **1.4. Definicje pojęć**

„Każda dyscyplina naukowa musi rozwinąć terminologię” (Berger 2001, s.22). „W procesie badawczym duże znaczenie ma sposób definiowania określonych faktów czy też operacjonalizacja pojęć” (Woźniak, 1998, s.39). „Każde metodologiczne poprawne badania nauk społecznych muszą wyraźnie określić zakres znaczeniowy najważniejszych pojęć. Bez tego podstawowego kroku dalsza procedura byłaby niemożliwa” (Anasz 1995, s.19, za: Merton 1982). Procesem konceptualizacji, w prezentowanych badaniach, zostały objęte następujące pojęcia: rola ucznia w perspektywie pedagogicznej; rola ucznia w kontekście kompetencji społecznych; rozwój społeczny; sytuacja rodzinna uczniów (korzystna/ niekorzystna), sytuacja szkolna uczniów (korzystna/ niekorzystna).

### 1.4.1. Rola ucznia w perspektywie pedagogicznej

Pojęcie roli społecznej w literaturze przedmiotu zostało powiązane z pojęciem pozycji społecznej, inaczej statusu społecznego. „Pozycja społeczna – według definicji B. Szackiej – to sposób usytuowania człowieka w zbiorowości” (Szacka 2003, s.144). Rolę społeczną określiła autorka jako „zespół praw i obowiązków związanych z daną pozycją”, w innym ujęciu jako „schemat zachowania związanego z daną pozycją” lub jako „scenariusz pozycji”. Rola społeczna jest tutaj rozumiana jako „wyznacznik sposobu zachowywania się osoby, która zajmuje daną pozycję”. W konstrukcji roli autorka zwróciła uwagę na trzy elementy: „zachowania nakazane, zachowania zakazane oraz margines swobody” (Szacka, 2003, s.145).

W niniejszej pracy badawczej kształtowanie się ról społecznych zostanie utożsamione ze „zdobyciem kompetencji i umiejętności niezbędnych do akceptacji w konkretnych grupach, do których jednostka pragnie przynależeć” (Sztompka, 2005, s.393), a dokładniej ze statusem ucznia. Dla kształtu roli istotne jest to, kto ją określa.

„Rola ucznia może przedstawiać się bardzo różnie w zależności od tego, czy określa ją nauczyciel reprezentujący system szkolny i jego wymagania, czy np. wagarujący koledzy kontestujący ten system” (Łoś 1985, za: Szacka 2003, s.146). „Znaczenie grup rówieśników jako czynnika wychowawczego zależy od tego, w jakiej mierze przyczyniają się one do urobienia jednostki pod względem społecznym i przygotowania jej do udziału w grupach dojrzałych. Nie ulega wątpliwości, że w ogóle ich wpływ na osobowość społeczną jednostki jest potężny i w pewnym zakresie niezastąpiony” (Znaniński 1973, s.85).

Rola ucznia, w perspektywie pedagogicznej, określona jest poprzez odpowiednie przepisy prawne oraz statuty i regulaminy szkolne. Na rolę ucznia składają się: oczekiwania płynące ze strony dyrektora szkoły, nauczycieli, innych uczniów oraz rodziców. Na stopień pełnionej roli mają wpływ również osobiste predyspozycje i zdolności ucznia, a także jego własne oczekiwania i motywacje oraz wyobrażenia co do pełnienia szkolnej roli.

Rolą ucznia jest przede wszystkim wypełnianie obowiązku szkolnego, w tym: uczestniczenie w zajęciach lekcyjnych (obecność na zajęciach, w szkole); przyswajanie wiedzy (przygotowywanie się do lekcji, osiąganie pozytywnych wyników w nauce) oraz respektowanie i przestrzeganie norm i zasad obowiązujących w szkole ( przestrzeganie regulaminu ucznia).

### 1.4.2. Rola ucznia w kontekście kompetencji społecznych

Pojęcie kompetencji etymologicznie wywodzone jest od łacińskiego słowa „*competentia* i oznacza tyle, co odpowiedniość, zgodność” (Kopaliński, 1983, s.223), (Huget, 2001, s.51). „Źródłosłowem zaś jest określenie *competere*, czyli schodzić się, zgadzać się, nadawać się, a zatem stanowi ona zakres uprawnień osoby do realizowania określonych działań, wynikających z *odpowiedniości* (kwalifikacji), bądź posiadanej władzy w określonym obszarze. W tej grupie mieszczą się badacze reprezentujący tzw. *Tradycję brytyjską*. Używają oni bowiem terminu *competence* odnosząc go do standardów wykonywania określonych czynności zawodowych” (Turek, Wojtczuk-Turek 2010, s.15, cyt. za: Niedzielski, Walkowiak 2004). Często kompetencje te utożsamiane są z posiadanym poziomem wykształcenia dokumentowanym i określanym przez odpowiednie certyfikaty. „Kolejne rozumienie kompetencji, obecne w tzw. *Podejściu amerykańskim* (ang. Competency), odnosi się do ogólnej charakterystyki podmiotu, jego silnych stron, wiedzy, umiejętności, predyspozycji, czy też zdolności. (...) Kompetencje rozumiane są tu jako charakterystyka osobowościowa, związana z efektywnością działania, czy motywacją” (Turek, Wojtczuk-Turek 2010, s.16). Smółka powołał się w swojej pracy na podział kompetencji na kompetencje twarde (specjalistyczna wiedza i umiejętności zawodowe) i miękkie. „Kompetencje twarde, czyli specjalistyczna wiedza i konkretne umiejętności zawodowe, są zawsze były i będą ważne - bez nich nie można wypełniać funkcji zawodowej” (Smółka 2008, s.20). Smółka wymienia także „umiejętności społeczno-psychologiczne, takie jak komunikatywność, umiejętność współpracy, proaktywność (przedsiębiorczość) i sumienność...” (Maryland Coalition 2004) (Smółka 2008, s.17-18). Umiejętności społeczno-psychologiczne stanowią, według autora, „konieczne dopełnienie predyspozycji intelektualnych, wiedzy specjalistycznej i zawodowych umiejętności” (Smółka 2008, s.18). W ujęciu Smółki „kompetencje społeczne to po prostu umiejętności relacyjne, za pomocą których inicjujemy, negocjujemy, utrzymujemy, zmieniamy i rozwiązujemy (kończymy) związki interpersonalne (Spitzberg, Cupach 2002) (Smółka 2008, s.27). Drugi sposób definiowania kompetencji społecznych nawiązuje do potrzeby statusu i władzy. Kompetencje społeczne definiowane są jako skuteczność w realizacji własnych zamierzeń w kontaktach z innymi ludźmi (Rose-Krasnor 1997) i wiążą się z umiejętnością wywierania wpływu (Smółka, 2008, s.28, cyt.za: Argyle 1999). Kompetencje społeczne w jeszcze inny sposób definiuje Oleksyn, według niego to: „zakres uprawnień instytucji lub osoby”, to także „posiadanie wiedzy i doświadczenia w jakiejś dziedzinie umożliwiające prawidłowe wypełnianie obowiązków i podejmowanie

właściwych decyzji” (Oleksyn 2010, s.18, cyt. za E. Sobol 2003). Oleksyn powołuje się również na definicje M. Butkiewicza, według którego kompetencje to „zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności, pełnomocnictw i uprawnień do działania” (Oleksyn 2010, s.18). Według autora „kompetencje społeczne dotyczą sfery kontaktów z innymi ludźmi. Wyrażają się w łatwości nawiązywania i utrzymywania kontaktów; empatii, zdolności do współpracy, w dążeniu do wspólnych celów, umiejętności przewyższania różnic w poglądach i interesach oraz rozwiązywania konfliktów” (Oleksyn 2010, s.25). Filipowicz ujmuje kompetencje jako „dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie (Filipowicz 2004, s.17). Podstawową cechą kompetencji jest ich związek z określonym zadaniem lub działalnością zawodową. Kompetencja jest pewną, ukrytą cechą, która przejawia się w zachowaniach (Filipowicz 2004, s.17). Korpaczewska oraz A. Murawska ujmują kompetencje jako „posiadanie umiejętności w danej dziedzinie podbudowanych dużą wiedzą”. W drugim ujęciu przedstawiają kompetencję jako „wiedzę z jakiejś dziedziny i umiejętność wykorzystania jej w praktyce” (Korpaczewska, Murawska, 2001, s.232). Zgodnie z definicją Smółki kompetencje „można więc zdefiniować jako zintegrowany zbiór wiedzy, umiejętności i postaw, rozwinięty przez daną osobę i cechujący ją, pozwalający jej na zachowania, które umożliwiają wykonywanie zadań na pożądanym poziomie i we właściwy sposób, tj. zgodny z założonymi kryteriami efektywności i jakości funkcjonowania w danych okolicznościach, na przykład na stanowisku, w roli zawodowej lub w organizacji o określonej kulturze (Smółka 2008, s.41). Definicją najbardziej adekwatną i zbliżoną do problematyki niniejszych badań jest definicja Smółki, według którego kompetencje społeczne można zdefiniować jako:

Umiejętności warunkujące sprawne zarządzanie sobą i dużą skuteczność interpersonalną (Smółka 2008, s. 35, za: Smółka 2007). Przez zarządzanie sobą należy rozumieć umiejętność motywowania siebie (np. planowanie skutecznych strategii działania) i panowania nad sobą (np. radzenie sobie ze stresem, trzęmą lub gniewem). Z kolei skuteczność interpersonalną należy utożsamić ze zdolnością i chęcią generowania zachowań społecznych, które w wypadku określonych wezwań interpersonalnych uważane są za skuteczne i adekwatne, umożliwiają zaspokojenie potrzeby aprobaty (np. budowanie pożądanego wizerunku osobistego, umiejętność współpracy w zespole) i potrzeby statusu (np. wywieranie wpływu, kierowanie zespołem). (Smółka 2008, s.35).

Na podstawie powyższych definicji, za kompetencje społeczne ucznia w pracy przyjęto: zintegrowany zbiór wiedzy, umiejętności i postaw, rozwinięty przez daną osobę i cechujący ją, pozwalający jej na zachowania, które umożliwiają sprawne zarządzanie sobą i dużą skuteczność interpersonalną oraz właściwe funkcjonowanie w szkolnej roli (tj. uczeń osiąga pozytywne wyniki w nauce, współpracuje z nauczycielami i zespołem klasowym, przestrzega ogólnie przyjętych norm i zasad ujętych w szkolnych regulaminach).

W literaturze naukowej bardzo szczegółowo przedstawione zostały różnorodne rodzaje kompetencji. Pośród nich istnieje szereg kompetencji społecznych, które są szczególnie istotne z punktu widzenia środowiska szkolnego.

Do kompetencji społecznych, mających wpływ na sprawne funkcjonowanie ucznia w szkolnej roli można zaliczyć :

A Sprawne zarządzanie sobą, w tym:

Umiejętność panowania nad emocjami

- a) umiejętność motywowania siebie (Smółka 2008, s.35)
- b) kontrolowanie własnej ekspresji (Smółka 2008, s.34)
- c) panowanie nad sobą w celu niedopuszczania do zaognienia lub eskalacji konfliktów interpersonalnych (Smółka 2008, s.34) (Rogaska 2009, s.21-22)
- d) zdolności samodyscypliny i samokontroli zachowania w sytuacjach trudnych społecznie (Rogaska 2009, s.34)

Kreowanie pożądanego wizerunku osobistego

- a) kreowanie pożądanego wizerunku osobistego (Smółka 2008, s.34)
- b) zachowanie optymizmu mimo niepowodzeń, dążenie do osiągnięć, zaangażowanie, inicjatywa, optymizm (Rogaska 2009, s.21-22)

B. Skuteczność interpersonalną, w tym:

Umiejętność współpracy w zespole:

- a) umiejętność współpracy w zespole (Smółka 2008,s.35)
- b) praca w zespole (budowanie relacji, współpraca) (Filipowicz 2004, s.44)
- c) angażowanie innych do efektywnej współpracy (Smółka 2008,s.34)
- d) umiejętność współpracy z ludźmi i skutecznego oddziaływania na nich (Oleksyn 2010, s.170-171)

### Przyjazny stosunek do ludzi

- a) przyjazny stosunek do ludzi i świata (Rogaska 2009, s.23)
- b) pozyskiwanie przychylności, sympatii i zaufania innych osób (Smółka 2008,s.34)

### Dobłą komunikację międzyludzką

- a) otwarte komunikowanie się sprzyjające budowaniu trwałych relacji opartych na zaufaniu i wzajemnej pomocy (Smółka 2008,s.34)
- b) trafne spostrzeganie i interpretowanie komunikatów nadawanych przez drugą osobę (Smółka 2008, s.34)
- c) umiejętnością osiągania celów społecznych i jednostkowych z jednoczesnym zachowaniem dobrych stosunków z partnerami interakcji (Rogaska 2009, s.23)

### Umiejętność rozwiązywania oraz łagodzenia konfliktów

- a) umiejętność rozwiązywania problemów międzyludzkich (Rogaska 2009, s.23)
- b) konstruktywne rozwiązywanie nieporozumień (Smółka 2008,s.34)
- c) umiejętność rozwiązywania problemów międzyludzkich (Rogaska 2009, s.21)
- d) wpływanie na innych: porozumienie, łagodzenie konfliktów, tworzenie więzi, Rogaska 2009, s.21-22)

### Umiejętność tworzenia więzi, nawiązywania bliskich kontaktów interpersonalnych

- a) umiejętność nawiązywania bliskich kontaktów interpersonalnych (Rogaska 2009, s.31)
- b) zachowania, które prowadzą do utrzymania i rozwijania więzi interpersonalnych (Rogaska 2009, s.29)
- c) poczucie więzi i zdolność do zachowań altruistycznych, okazywanie solidarności(Pacholski, Słaboń 2001, s.216)
- d) relacje z przełożonymi, relacje ze współpracownikami, współpraca w zespole, kultura osobista (Filipowicz 2004, s.38)
- e) praca w zespole (budowanie relacji, współpraca) (Filipowicz 2004, s.44)

### Umiejętność rozpoznawania i rozumienia potrzeb, emocji, z punktu widzenia drugiego człowieka

- a) umiejętność rozumienia innych oraz empatia, (Oleksyn 2010, s.170-171)
- b) współdziałanie i wzgląd na innych (Argyle 2002, s.107)
- c) empatia czyli umiejętność wczuwania się w sytuację innych ludzi (Rogaska 2009, s.21-22)



#### Zdolność do postępowania zgodnego z porządkiem społecznym

- a) zdolność do uczestnictwa w życiu grupowym (Pacholski, Słaboń 2001, s.216, cyt.za Szczepański, 1981)
- b) umiejętność zachowania się w sposób uznawany za stosowny i skuteczny w kontaktach interpersonalnych (Smółka 2008, s.101, cyt. za: Morreale, Spitzberg, Barge, 2007)
- c) umiejętność efektywnego i adekwatnego zachowania się w wybranych sytuacjach społecznych (Smółka 2008, s.101)
- d) zdolność do rozpoznawania wspólnych interesów w skali danej organizacji (Oleksyn 2010, s.170-171)
- e) godne i służące jej interesom reprezentowanie organizacji na zewnątrz (Oleksyn 2010, s.170-171)
- f) podporządkowanie się wartościom społecznym (Pacholski, Słaboń 2001, s.216, cyt.za Szczepański, 1981)

#### Takt, kultura osobista, szacunek okazywany innym

- a) okazywanie szacunku innym (Rogaska 2009, s.23)
- b) kultura osobista, kultura relacji międzyludzkich, taktowne zachowanie, kultura pracy (Oleksyn 2010, s.102)

#### Na kulturę pracy składają się następujące kompetencje szczegółowe:

- a) znajomość i zrozumienie sensu pracy, cech i przeznaczenia produktów
- b) znajomość i respektowanie procesu pracy (technologicznego), optymalnego jego przebiegu i wymagań jakościowych, a także dopuszczalnych odchyleń (tolerancji) w zakresie jakości wykonania oraz przestrzeganie tych wymagań
- c) jakość współpracy we wszystkich jej wymiarach
- d) jakość relacji interpersonalnych z klientami zewnętrznymi i wewnętrznymi oraz innymi partnerami związanymi z pracą zawodową
- e) racjonalność i gospodarność w dysponowaniu powierzonymi środkami (...)
- f) czystość i estetyka stanowiska pracy w trakcie wykonywania zadań i po ich zakończeniu
- g) sposób manifestowania swoich – związanych z pracą – dążeń i oczekiwań, niezadowolenia czy odmiennego zdania (Oleksyn 2010, s.103)

W związku z powyższym, do kompetencji społecznych, które przyczyniają się do rozwoju społecznego uczniów oraz do lepszego ich funkcjonowania w szkolnej roli, w prezentowanych badaniach przyjęto: umiejętność panowania nad sobą (np. nad własną złością), tak by nie dochodziło do eskalacji konfliktów interpersonalnych, zdolność do samokontroli i samodyscypliny w sytuacjach trudnych społecznie, pożądany wizerunek osobisty, w tym budowanie autorytetu, umiejętność efektywnego współdziałania z nauczycielami celem podniesienia jakości nauczania, umiejętność budowania dobrych relacji, w tym umiejętność współpracy z grupą celem podniesienia jakości pracy na lekcjach, przyjazny stosunek do ludzi i świata, umiejętność dobrej komunikacji międzyludzkiej sprzyjającej budowaniu trwałych relacji opartych na zaufaniu i wzajemnej pomocy, umiejętność konstruktywnego rozwiązywania nieporozumień, w tym umiejętność łagodzenia konfliktów, umiejętność tworzenia więzi, umiejętność rozpoznawania i rozumienia potrzeb, emocji z punktu widzenia drugiego człowieka, postępowanie zgodne z porządkiem społecznym, podporządkowywanie się powszechnie przyjętym normom społecznym, okazywanie szacunku innym, takt, kultura osobista oraz przestrzeganie zasad, które składają się na kulturę pracy tj. czystość, estetyka stanowiska pracy, w czasie wykonywania zadań i po ich zakończeniu.

Wykształcenie szeregu kompetencji społecznych wśród uczniów jest istotne nie tylko z punktu widzenia środowiska szkolnego. Uczniowie muszą bowiem zaistnieć i dobrze funkcjonować w każdym środowisku, zarówno szkolnym, jak i pozaszkolnym. „Kompetencje (...), jakie człowiek jest zobowiązany i jakich się podejmuje w środowisku organizacyjnym (...) poprzez zawartą w nich implicite podatność na stosowanie w wielu sytuacjach pozazawodowych (tj. transferowalność) stają się gwarantem osobistego sukcesu, wyznaczają jakość życia” (Turek, Wojtczuk-Turek 2010, s.9). Ponadto „kompetencje społeczne traktowane jako wzorce zachowań społecznych sprawiają, że jednostki są społecznie kompetentne, to znaczy zdolne do wywierania pożądanego wpływu na innych” (Rogaska 2009, s.30).

### **1.4.3. Rozwój społeczny**

„Za to, jak ukształtuje się osobowość (sprawność intelektualna, dojrzałość emocjonalna oraz postawa moralna) danego człowieka, w niewielkim tylko stopniu są odpowiedzialne genetycznie dziedziczone predyspozycje. Za stymulowanie lub hamowanie rozwoju wrodzonych predyspozycji ludzkich odpowiedzialne jest środowisko społeczne, w jakim człowiek dojrzewa” (Bolesta-Kukułka, 2003, s. 227). „Szczególnie istotny rozwojowo jest wpływ grup pierwotnych, które cechuje bliski, bezpośredni, ścisły i wzajemny kontakt

jej członków, intymna więź i ściśle współdziałanie, stąd stanowią one pierwsze i podstawowe miejsce socjalizacji (doświadczeń społecznych)” (Wysocka, 2007, s.364, 365). „Rozwój społeczny można rozpatrywać z dwóch punktów widzenia: jako integrowanie się dzieci w grupę społeczną, często określane mianem socjalizacji oraz jako kształtowanie się jednostki w grupie, czyli proces dochodzenia do unikatowych wzorów przeżywania, myślenia i działania w różnych sytuacjach” (Marek, 2008, s.94). Proces rozwoju społecznego można określić, między innymi, przy pomocy dwóch kryteriów: kryterium ilości oraz kryterium jakości.

„Kryterium ilości pozwala obliczyć etap procesu rozwojowego poprzez przyjęcie założenia, że im więcej cech czy elementów występuje, tym bardziej zaawansowany jest rozwój procesu. Tak więc, im więcej wyuczonych umiejętności, tym lepsze przystosowanie do życia społecznego (...) Kryterium jakości pozwala określić podmiotowość procesu socjalizacji. Im głębiej normy i wartości są internalizowane, tym bardziej stają się subiektywne i tym bardziej tworzą indywidualne cechy osobowości. Kryterium jakości w procesie socjalizacji określa etapy rozwojowe poprzez trwałość i zmienność norm, wartości, wzorów zachowań, obowiązujących w społeczeństwie” (Mielicja, 2000, s.18).

„Rozwój społeczny, wchodzenie w interakcje i umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi związane są między innymi z poczuciem kompetencji społecznych Huget 2001, s.53).

„Rozwój kompetencji społecznych przebiega na przestrzeni całego życia, zaś ich kontekstem są różnorodne sytuacje społeczne (w rodzinie, pracy, otoczeniu społecznym) (...). Zgodnie z koncepcją Saloveya i Mayera, kompetencje społeczne mogą przyjmować różne poziomy (za: Mayer, Salovey, 1999). Na poziomie podstawowym wymienia się zdolność spostrzegania i wyrażania emocji, składające się na inteligencję emocjonalną. Drugi poziom reprezentują zachowania bardziej złożone, wymagające większej ilości umiejętności takie jak: zachowania asertywne związane z komunikacją werbalną i niewerbalną, autoprezentacją, obroną swoich granic, egzekwowaniem praw w sytuacjach społecznych, wyrażaniem i odczytywaniem emocji. „Wyrazem wyższego poziomu w strukturze kompetencji społecznych są umiejętności społeczne stanowiące zbiór specjalnych zdolności, umożliwiających podejmowanie adekwatnych zachowań w sytuacjach społecznych (...). Na najwyższym poziomie są te kompetencje społeczne, które umożliwiają realizowanie złożonych społecznie zadań takich jak: przystosowywanie się, skuteczne funkcjonowanie w grupie, doskonalenie innych, wspieranie różnorodności, rozumienie innych” (Konarski 2006, s.172-173)”.

„Rozwój można zdefiniować także jako ciąg zmian pozostających między sobą we wzajemnym związku i występujących w sposób uporządkowany w określonych miejscach na continuum czasowym obejmującym bieg (tor) życia jednostki” (Wysocka, 2007, s.28, za: Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996). „Według M. Kościelskiej (Kościelska, 1984) pojęcie rozwoju społecznego może być ujmowane jako proces powstawania specyficznie

ludzkich form funkcjonowania psychiki lub jako proces stawania się członkiem społeczeństwa, czyli nabywania umiejętności, które są potrzebne do udziału w życiu społecznym” (Huget, 2001, s. 51).

W prezentowanych badaniach, przyjęto, iż rozwój społeczny uczniów to proces, który zmierza do nabywania oraz internalizowania przez jednostkę szeregu kompetencji społecznych, przydatnych do życia w społeczności szkolnej, w rodzinie oraz w całym społeczeństwie.

Pojęcia, takie jak rozwój społeczny uczniów oraz rozwój kompetencji społecznych uczniów, w prezentowanych badaniach, są używane wymiennie, natomiast stopień rozwoju społecznego uczniów jest tożsamy z poziomem kompetencji społecznych, obliczonym na podstawie Kwestionariusza Kompetencji Społecznych Anny Matczak.

#### **1.4.4. Sytuacja szkolna uczniów**

Dokonując analizy pojęć *sytuacja szkolna* , bądź *sytuacja rodzinna* można wyjść z teorii sytuacji T. Tomaszewskiego, gdzie ogólnie sytuacja rozumiana jest jako „układ wzajemnych stosunków człowieka z elementami jego środowiska w określonym momencie czasu” (Wysocka 2007, s.315, za: Tomaszewski 1975).

Charakterystykę sytuacji rodzinnej i szkolnej uczniów, w oparciu o literaturę przedmiotu, szerzej zaprezentowano, w pierwszym i drugim rozdziale teoretycznej części pracy. Pojęcia dotyczące korzystnej oraz niekorzystnej sytuacji rodzinnej i szkolnej uczniów, stworzone na użytek prezentowanych badań, zostały zakwalifikowane jako *definicje operacyjne*.

„Sytuacja szkolna jako kategoria diagnostyczna, jak twierdzi wielu autorów (Jarosz, 2006) jest wieloznaczna, gdyż włącza się w jej treść wiele zagadnień i problemów, które ją opisują i wyznaczają” (Wysocka 2007, s.315). „Ewa Jarosz (2006) definiuje sytuację szkolną jako całokształt warunków, osób, zjawisk i sytuacji związanych z uczęszczaniem przez dziecko do szkoły (Wysocka 2007, s.316).

Wzorując się na powyższej definicji, sytuacja szkolna uczniów, w prezentowanych badaniach, jest rozumiana jako całokształt warunków, osób, zjawisk i sytuacji związanych ze środowiskiem szkolnym uczniów (Wysocka 2007, s.316).

Do opisu sytuacji szkolnej uczniów, w prezentowanej pracy, zakwalifikowane zostały następujące czynniki związane ze szkolnym środowiskiem: pozycja socjometryczna uczniów w zespole klasowym, w tym relacja uczeń-klasa oraz klasa-uczeń; postawy uczniów względem nauczycieli; postawy nauczycieli względem uczniów (w percepcji uczniów); jakość relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami; atmosfera szkolna; stopień motywacji do nauki; stosunek do nauki, stosunek do ocen szkolnych; uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych; samopoczucie ucznia w szkole; powodzenia /niepowodzenia w nauce, przejawiające się w dobrych, bądź złych ocenach oraz dobrym, bądź złym zachowaniu.

**W badaniach przyjęto, iż na korzystną sytuację szkolną uczniów składa się grupa takich czynników, jak:**

wysoka pozycja socjometryczna uczniów w zespole klasowym; pozytywna postawa uczniów względem nauczycieli; pozytywna postawa nauczycieli względem uczniów (w opinii badanego); zadowalająca jakość relacji pomiędzy uczniami, a nauczycielami; dobra atmosfera panująca w szkole; wysoki stopień motywacji uczniów do nauki; pozytywny stosunek do nauki; pozytywny stosunek do ocen szkolnych; uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych; dobre samopoczucie w szkole; powodzenia szkolne, przejawiające się w dobrych ocenach i dobrym zachowaniu.

**W badaniach przyjęto, iż na niekorzystną sytuację szkolną uczniów składa się grupa takich czynników, jak:**

niska pozycja socjometryczna uczniów w zespole klasowym; negatywna postawa uczniów względem nauczycieli; negatywna postawa nauczycieli względem uczniów (w opinii badanego); niezadowalająca jakość relacji pomiędzy uczniami, a nauczycielami; zła atmosfera panująca w szkole; niski stopień motywacji uczniów do nauki; negatywny stosunek do nauki; negatywny stosunek do ocen szkolnych; brak uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych; złe samopoczucie w szkole; niepowodzenia szkolne, przejawiające się w złych ocenach i złym zachowaniu.

### 1.4.5. Sytuacja rodzinna uczniów

Wzorując się na definicji sytuacji szkolnej, zaprezentowanej przez Ewę Jarosz (2006), sytuacja rodzinna uczniów, w prezentowanych badaniach, jest rozumiana jako całokształt warunków, osób, zjawisk i sytuacji związanych ze środowiskiem rodzinnym uczniów.

Do opisu sytuacji rodzinnej uczniów włączone zostały następujące cechy środowiska rodzinnego: struktura rodziny (pełna lub niepełna); zamieszkiwanie ucznia (z rodzicami/bez rodziców); wykształcenie rodziców (wyższe/zawodowe); praca zawodowa rodziców (pracujący/ bezrobotni); standard życia (wysoki lub przeciętny/ niski); warunki ucznia do nauki (dobre/złe); wielkość rodziny (duża/ mała); obecność/ brak nałogów (alkoholizm); obecność /brak karalności w rodzinie; stopień zainteresowania rodziców postępami szkolnymi dziecka (wysoki/ niski); w tym: obecna/nieobecna współpraca rodziców ze szkołą, wysoka/niska frekwencja na zebraniach rodzicielskich, monitorowanie/ brak monitorowania powodzeń/ niepowodzeń szkolnych uczniów przez rodziców, pozytywna/ negatywna postawa rodziców względem nauczycieli; atmosfera domu rodzinnego (dobra/zła); relacje pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny (dobre/złe) oraz samopoczucie ucznia w domu (dobre/złe).

**W badaniach przyjęto, iż na korzystną sytuację rodzinną uczniów składa się grupa takich czynników, jak:**

pełna struktura rodziny; zamieszkiwanie ucznia z rodzicami; wyższe lub średnie wykształcenie rodziców; dobra sytuacja zawodowa rodziców (rodzice pracujący); wysoki lub przeciętny standard życia; dobre warunki ucznia do nauki; przeciętna wielkość rodziny (2-3 dzieci); brak nałogów/karalności w rodzinie; wysoki stopień zainteresowania rodziców postępami szkolnymi dziecka, w tym obecna współpraca rodziców ze szkołą, wysoka frekwencja na szkolnych zebraniach oraz monitorowanie powodzeń/ niepowodzeń szkolnych uczniów przez rodziców, pozytywna postawa rodziców względem nauczycieli; dobra atmosfera domu rodzinnego; dobre relacje pomiędzy członkami rodziny; dobre samopoczucie ucznia w domu.

**W badaniach przyjęto, iż na niekorzystną sytuację rodzinną uczniów składa się grupa takich czynników, jak:**

niepełna struktura rodziny; zamieszkiwanie ucznia z innymi osobami niż rodzice (rodzina niepełna, zastępcza); niższe wykształcenie rodziców; zła sytuacja zawodowa rodziców (bezrobotni); złe warunki ucznia do nauki; rodzina bardzo liczną (czworo i więcej dzieci);

niski standard życia; nałogi /karalność obecne w rodzinie; niski stopień zainteresowania rodziców postępami szkolnymi dziecka, w tym znikoma współpraca rodziców ze szkołą, nieuczestniczenie w zebraniach rodzicielskich, znikome monitorowanie powodzeń/ niepowodzeń uczniów przez rodziców; negatywna postawa rodziców względem nauczycieli; zła atmosfera domu rodzinnego; złe relacje pomiędzy członkami rodziny; złe samopoczucie ucznia w domu.

## **1.5. Zmienne i wskaźniki**

*„Cała nauka opiera się na założeniu, że podobne zdarzenia zachodzą w podobnych okolicznościach – napisał E.B. Wilson (Z.B. Wilson 1964). Na czym polega owo podobieństwo zdarzeń i podobieństwo okoliczności? Otóż zdarzenie - to suma ontologicznych faktów i przysługujących im właściwości, okoliczności zaś to warunki i cechy wywołujące zdarzenie, towarzyszące mu oraz spowodowane przez nie. W sumie to co daje się zaobserwować w każdym zdarzeniu lub zjawisku to kilka podstawowych cech konstytutywnych dla danego zdarzenia, które przyjęło się w metodologii nazywać zmiennymi” (Pilch 1998, s.31).*

„Wszystkie zjawiska, które badamy, charakteryzuje jakiś poziom zmienności, a celem badań jest wyjaśnienie owej zmienności” (Bedyńska, Cypryńska 2013, s.25). „Zmienna to właściwość (cecha), która może przyjmować co najmniej dwie różne wartości w danym zbiorze elementów” (Bedyńska, Cypryńska 2013, s.24). „Wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko na podstawie którego wnioskujemy z pewnością, bądź określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje” (Pilch 1988, s.33 za: S. Nowak 1970). W prezentowanych badaniach znalazły się dwie grupy zmiennych oraz odpowiadających im wskaźników. Pierwszą grupę stanowiły zmienne związane ze środowiskiem rodzinnym, drugą grupę zmienne związane ze środowiskiem szkolnym.

### 1.5.1. Kwestionariusz I

#### „Środowisko rodzinne i szkolne uczniów”

*Do zmiennych związanych z sytuacją rodzinną ucznia zaliczono: strukturę rodziny, zamieszkiwanie ucznia, wykształcenie matki i ojca, pracę zawodową rodziców, standard życia, warunki ucznia do nauki, wielkość rodziny, nałogi, karalność w rodzinie, współpracę rodziców ze szkołą, obecność rodziców na zebraniach szkolnych, monitorowanie powodzeń, bądź niepowodzeń uczniów, postawę rodziców wobec szkoły i nauczycieli, atmosferę domu rodzinnego, jakość relacji rodzinnych oraz samopoczucie ucznia w domu.*

Wszystkim wymienionym zmiennym zostały przyporządkowane następujące wartości:

- a. struktura rodziny (pełna/ niepełna/ zrekonstruowana/ zastępcza),
- b. zamieszkiwanie ucznia (z rodzicami/ z jednym rodzicem/ z ojcem i jego partnerką/ z matką i jej partnerem/ z innymi członkami rodziny/ z osobami spoza rodziny),
- c. wykształcenie rodziców/opiekunów (wyższe/ średnie/ zawodowe),
- d. praca zawodowa rodziców/ opiekunów (obydwoje pracują bądź pracowali zawodowo/ jeden rodzic pracuje, bądź pracował zawodowo/ obydwój rodzice są bezrobotni/ rodzice są na rencie bądź emeryturze),
- e. standard życia rodziny (określony przez ucznia jako: ponadprzeciętny/ przeciętny/ poniżej przeciętnego),
- f. warunki/ miejsce ucznia do nauki (posiada własny pokój/ dzieli pokój z rodzeństwem, ale posiada stałe miejsce do nauki/ nie posiada stałego miejsca do nauki),
- g. wielkość rodziny (uczeń jest jedynakiem/ dwoje/ troje dzieci w rodzinie/liczne rodzeństwo/ uczeń mieszka z rodzeństwem i kuzynostwem),
- h. nałogi, używki w rodzinie (obecne/brak),
- i. karalność w rodzinie (obecne/ brak)
- j. współpraca rodziców ze szkołą (obecne/ nieobecne),
- k. obecność rodziców na zebraniach szkolnych (uczestniczą/ nie uczestniczą),
- l. monitorowanie powodzeń / niepowodzeń szkolnych uczniów przez rodziców (obecne/ nieobecne),
- m. atmosfera domu rodzinnego (dobra /zmienna/ zła),
- n. jakość relacji rodzinnych (dobre /zmienne/ złe),
- o. samopoczucie ucznia w domu (bardzo dobre/ dobre/ niezbyt dobre/ często złe).



*Do zmiennych związanych z sytuacją szkolną ucznia zaliczono: relacje pomiędzy uczniem i klasą, relacje pomiędzy uczniem, a nauczycielami, atmosferę szkolną, motywację ucznia do nauki, stosunek ucznia do nauki, stosunek ucznia do ocen szkolnych, przyczyny otrzymywania przez ucznia niskich ocen, przyczyny złego zachowania ucznia na lekcjach, stosunek ucznia do zajęć pozalekcyjnych, samopoczucie w szkole.*

Wymienionym zmiennym zostały przyporządkowane następujące wartości:

- a. relacja pomiędzy klasą a uczniem (uczeń czuje się lubiany przez: większość uczniów/ przez kilku uczniów/ przez jednego, bądź dwóch kolegów),
- b. relacja pomiędzy uczniem, a klasą (uczeń lubi: większość uczniów w swojej klasie/ kilku uczniów w klasie/ jednego, bądź dwóch kolegów),
- c. relacja pomiędzy nauczycielami, a uczniem (uczeń czuje się lubiany przez nauczycieli/ uczeń czuje się lubiany przez wybranych/ wybranego nauczycieli/a / uczeń nie czuje się lubiany przez nauczycieli/ jest im obojętny),
- d. relacja pomiędzy uczniem, a nauczycielami (uczeń lubi większość nauczycieli / uczeń lubi wybranych, wybranego nauczycieli, nauczyciela / uczeń nie lubi nauczycieli/ są mu obojętni),
- e. atmosfera szkolna (dobra/ zmienna/ zła),
- f. motywacja badanego ucznia do nauki (pozytywna/ negatywna/ uczeń nie ma opinii w tym temacie),
- g. stosunek badanego ucznia do nauki (pozytywny / negatywny),
- h. stosunek badanego ucznia do ocen szkolnych (pozytywny / negatywny),
- i. przyczyny otrzymywania przez badanego niskich ocen (obecne/ nieobecne),
- j. przyczyny nieodpowiedniego zachowania badanego na terenie szkoły (obecne/ nieobecne),
- k. stosunek ucznia do zajęć pozalekcyjnych (pozytywny/ negatywny),
- l. samopoczucie ucznia w szkole (bardzo dobre/ dobre/ niezbyt dobre/ często złe).

Wskaźnikami częściowymi do powyższych zmiennych są odpowiedzi na pytania, zawarte w kwestionariuszu pt. "Sytuacja rodzinna i szkolna uczniów". Każdej odpowiedzi przyporządkowana została wartość liczbowa (punktowa). Sposób punktacji poszczególnych pytań został zamieszczony w aneksie. Ponadto sytuacja rodzinna i szkolna ucznia została scharakteryzowana poprzez zbiorczy wskaźnik, który powstał w wyniku zsumowania ocen

punktowych nadanych poszczególnym wartościom środowiska rodzinnego i szkolnego. Wyższa wartość wskaźnika świadczy o lepszej sytuacji rodzinnej i szkolnej, niższa wartość wskaźnika o gorszej sytuacji rodzinnej i szkolnej.

#### *PYTANIA OTWARTE*

Aby pełniej scharakteryzować środowisko szkolne w Kwestionariuszu I „Środowisko rodzinne i szkolne uczniów” - znalazły się także pytania o opinie. Pytania te miały na celu znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Jakie cechy charakterologiczne oraz jakie zasoby osobiste prezentuje nauczyciel posiadający, w opinii uczniów, predyspozycje do pracy z grupą sprzyjające pełnieniu przez uczniów ich szkolnych ról, a jakie nauczyciel nie posiadający tych predyspozycji?*
- 2) W jakich okolicznościach młodzi ludzie dopuszczają się większej ilości niepożądanych, zaburzonych zachowań na lekcjach, w szkole? Jakie czynniki, w opinii uczniów, wpływają na to, iż nie wypełniają oni swej roli zgodnie z ogólnie przyjętymi normami?*

#### *ZMIENNE I WARTOŚCI ZMIENNYCH*

*do powyższych pytań*

A.d. 1) Pytania dotyczące nauczycieli posiadającego odpowiednie zasoby osobiste oraz predyspozycje do pracy z grupą, oraz nauczycieli, którzy takich zasobów oraz predyspozycji nie posiadają - ujęte zostały w formie pytań otwartych. Odpowiedzi uczniów zostały pogrupowane oraz skategoryzowane. W wyniku dokonanej analizy wyłoniły się następujące zmienne i ich wartości:

*Zmienna zbiorcza*

*Nauczyciel posiadający odpowiednie predyspozycje do pracy z grupą:*

*Cechy charakterologiczne nauczyciela:* przyjemny, miły, dobry, spokojny, opanowany, pogodny, uśmiechnięty, posiadający poczucie humoru, szczerzy, sprawiedliwy, wyrozumiały, wymagający, kulturalny, stanowczy, łagodny, surowy, posiadający doświadczenie zawodowe, mądry, inteligentny.

*Sposób na utrzymanie dyscypliny, posłuchu na lekcji (kompetencje kierownicze):* konsekwencja w zachowaniu, brak pobłażliwości względem zachowań niepożądanych, dialog,

rozmowa z uczniem, określenie zasad, których należy przestrzegać, umiejętność zarządzania, panowania nad grupą, równe traktowanie wszystkich, w tym także siebie, wzbudzanie wśród uczniów uczuć takich jak respekt.

*Sposób prowadzenia lekcji:* przedstawianie celów lekcji, atrakcyjna forma prowadzenia lekcji, zrozumiały sposób tłumaczenia trudnych zagadnień, posiadanie odpowiednich predyspozycji głosowych, posługiwanie się zrozumiałym językiem dla uczniów, prowadzenie lekcji z „dawką humoru”, dobra organizacja lekcji, w tym właściwe zarządzanie czasem na lekcji, dobre przygotowanie do prowadzenia lekcji, łączenie teorii z praktyką, właściwe zarządzanie grupą oraz umiejętność zapanowania nad klasą.

*Stosunek do własnego zawodu:* uczy z pasją, nie uczy z pasją.

*Postawa wobec uczniów:* posiada dobre relacje z młodzieżą, potrafi porozumieć się z uczniami, prowadzi dialog z uczniami, zna poglądy uczniów, ich upodobania, problemy, jest otwarty na potrzeby uczniów, wyraża szacunek wobec uczniów, jest pozytywnie nastawiony do każdego ucznia, działa na korzyść ucznia, interesuje się sytuacją osobistą ucznia i ich problemami, jest pomocny, zawsze znajdzie czas dla uczniów, kiedy go potrzebują.

*Nauczyciel, a nauczany przedmiot:* uczy ciekawego przedmiotu uczy liczącego się przedmiotu

Zmienna zbiorcza

Nauczyciel nieposiadający odpowiednich predyspozycji do pracy z grupą:

*Cechy charakterologiczne nauczyciela, któremu brakuje predyspozycji do pracy z grupą:* niemiły, krzykliwy, nerwowy, ponure usposobienie, brak poczucia humoru, złośliwy, niesprawiedliwy, zbyt surowy i restrykcyjny, agresywny, stosujący przemoc fizyczną, agresywny, stosujący przemoc psychiczną, niekulturalny, naruszający godność osobistą ucznia, nudny, niepewny siebie, zbyt uległy i zastraszone, niestanowczy, niekonsekwentny.

*Sposób na utrzymanie dyscypliny, posłuchu na lekcji (kompetencje kierownicze):* brak przestrzegania ogólnie przyjętych zasad, despotyczna postawa, wynoszenie się ponad uczniów, wywyższanie się, wymuszanie dyscypliny poprzez krzyk, brak konsekwencji w zachowaniu, zbytnia uległość i pobłażliwość.

*Sposób prowadzenia lekcji:* brak umiejętności utrzymywania na lekcji właściwej dyscypliny, zajmowanie się czynnościami nie związanymi z lekcją, posługiwanie się pojęciami i językiem

niezrozumiałym dla uczniów, wykładanie teorii nie opartej na praktyce, brak umiejętności zainteresowania uczniów lekcją, zmotywowania ich do pracy, niezrozumiały, zawiły sposób tłumaczenia zagadnień związanych z lekcją, niskie wymagania.

*Stosunek do własnego zawodu:* wyrażana niechęć do wykonywania własnego zawodu, do pracy, brak zapału do pracy

*Postawa wobec uczniów:* przestrzeganie ogólnie przyjętych norm, zasad postępowania, faworyzowanie jednego ucznia lub wybranych uczniów, prowokowanie uczniów do złego zachowania, wzbudzanie swą postawą negatywnych emocji wśród uczniów, brak dialogu pomiędzy uczniami, a nauczycielami, niechęć do niesienia pomocy uczniom, brak szacunku wobec uczniów, niechęć wobec uczniów, brak zainteresowania uczniem i jego problemami, brak troski, brak umiejętności rozmowy z młodzieżą, zły kontakt z młodzieżą.

*Nauczyciel, któremu brakuje pewnych predyspozycji do pracy z grupą, a nauczany przedmiot:* uczy mało interesującego przedmiotu – w opinii uczniów uczy nieliczącego się przedmiotu – w opinii uczniów

A.d.2. Pytania skierowane do uczniów opisane zostały przy pomocy następujących zmiennych oraz ich wartości:

Zaburzone zachowania uczniów, a zmienna, którą stanowi:

- a. grupa rówieśnicza (większej ilości niepożądanych/ zaburzonych zachowań młodzi ludzie dopuszczają się: w obecności i przy aprobacie rówieśników / w odosobnieniu, kiedy działają w pojedynkę/ nie ma reguły)
- b. doświadczenie zawodowe nauczycieli (większej ilości niepożądanych/ zaburzonych zachowań młodzi ludzie dopuszczają się: przy nauczycielu o krótkim stażu zawodowym/ przy nauczycielu o długim stażu zawodowym / to nie ma znaczenia)
- c. specyfika danego przedmiotu (większej ilości niepożądanych/ zaburzonych zachowań młodzi ludzie dopuszczają się na lekcji: religii, języka polskiego, języka obcego, matematyki, fizyki, historii, chemii, informatyki, techniki, muzyki, plastyki, wychowania fizycznego)
- d. negatywne nastawienie do nauczyciela (obecne/ nieobecne)
- e. brak zainteresowania danym przedmiotem (obecny/ nieobecny)
- f. mało interesujący przebieg lekcji (obecny/ nieobecny)
- g. brak motywacji/ chęci do nauki (obecny/ nieobecny)
- h. specyfika miejsca w ławce np. obok nadpobudliwego kolegi (obecna/ nieobecna)

- i. prowokacja kolegów/ wpływ grupy rówieśniczej (obecny/ nieobecny)
- j. chęć zabawy/ rozbawienia klasy (obecna/ nieobecna)
- k. brak odczuwanych konsekwencji (obecny/ nieobecny)

Wskaźnikami do powyższych zmiennych są odpowiedzi na pytania zawarte omawianym kwestionariuszu (Aneks: Kwestionariusz I „Sytuacja rodzinna i szkolna uczniów”).

### **1.5.2. Kwestionariusz II**

#### **„Czynniki wpływające na poziom kompetencji społecznych w opinii nauczycieli”**

Dodatkowym punktem dociekań w badaniach stały się uwarunkowania rodzinne i szkolne, które, w opinii nauczycieli, wywierają wpływ na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów oraz wpływają na prawidłowe, bądź nieprawidłowe pełnienie szkolnej roli.

Uwarunkowania te opisano za pomocą poniższych zmiennych:

#### Zmienne:

##### a. związane z funkcją nauczyciela

- staż pracy, doświadczenie zawodowe
- nabyte umiejętności społeczne
- stopień przygotowania przez uczelnię do wykonywanego zawodu
- ilość oraz jakość odbytych praktyk
- ilość oraz jakość odbytych szkoleń
- atrakcyjna, motywująca do nauki forma prowadzenia lekcji
- zasoby osobiste nauczyciela
- stopień znajomości uczniów
- jakość relacji z uczniami
- posiadany autorytet

##### b. związane ze składem klasy

- w sali lekcyjnej znajduje się uczeń lub kilku uczniów nadpobudliwych
- w sali lekcyjnej jest liczebna przewaga chłopców nad dziewczynami
- jeden dominujący, popularny w klasie uczeń przeszkadza w prowadzeniu lekcji, rozbija tok lekcji
- kilku dominujących, popularnych w klasie uczniów ma niską motywację do nauki
- kilku dominujących, popularnych w klasie uczniów ma negatywną postawę wobec szkoły i nauczycieli

### c. związane z warunkami lokalowymi szkoły

#### -umiejscowienie szkoły

(w zestawieniu: wieś/miasto)

#### -specyfika środowiska lokalnego

(w tym: rozmiar patologii w obrębie danej szkoły)

#### -wielkość szkoły a ilość uczniów

(stopień zagęszczenia)

#### -wielkość i przestronność sal lekcyjnych

(należy porównać lekcję przeprowadzoną w małej sali przy dużej liczbie uczniów do lekcji w sali przestronnej)

#### -struktura sal lekcyjnych, sposób ustawienia ławek

#### -sposób rozmieszczenia uczniów w poszczególnych ławkach

### d. związane ze specyfiką dnia w szkole

#### -pora dnia (należy porównać zachowanie tej samej grupy uczniów na pierwszej i ostatniej lekcji)

#### - typ dnia (należy porównać zachowanie uczniów w dni powszednie, oparte na samym procesie dydaktycznym

w zestawieniu do dni odświętnych, podczas których odbywają się w szkole różnorodne uroczystości, imprezy)

### e. Związane ze specyfiką lekcji

-status danego przedmiotu (należy porównać zachowanie uczniów w ramach przedmiotu o wyższym statusie do przedmiotu lub zajęć pozalekcyjnych o niższym statusie)

-rodzaj lekcji (należy porównać lekcję prowadzoną zgodnie z planem do lekcji odbywającej się w ramach zastępstwa)  
sposób, styl prowadzenia lekcji przez danego nauczyciela

### f. Związane z relacjami międzyludzkimi w szkole:

#### - jakość relacji interpersonalnych pomiędzy nauczycielami

(w tym: współpraca w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych)

#### -jakość relacji pomiędzy nauczycielami a rodzicami

#### - jakość relacji pomiędzy nauczycielami a dyrektorem szkoły

### g. Związane z konfliktami w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczycieli

#### -problem z pogodzeniem dobrze pełnionej roli zawodowej z rolą rodzinną

(w tym: przeciążenie obowiązkami zawodowymi)

-niepełna znajomość swej roli(wynikająca z braku dookreślonych czynności, oraz ich ilości, które nauczyciel ma pełnić w ramach oraz poza godzinami dydaktycznymi)

### g. Związane z całym systemem szkolnictwa oraz placówkami współpracującymi ze szkołą

-struktura szkolnictwa(w tym: dobrze, bądź źle zredagowane przepisy oświatowe)

-jakość współpracy oraz adekwatność i stopień udzielanego wsparcia z zewnątrz

(m.in. w rozwiązywaniu problemów wychowawczych - przez urzędy i placówki typu kuratoria, wydziały oświaty, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki szkoleniowe)

h. związane ze środowiskiem rodzinnym:

-struktura rodziny (rodzina pełna/ niepełna/ zrekonstruowana)

-zamieszkiwanie ucznia (z rodzicami lub opiekunami zastępczymi)

-poziom wykształcenia rodziców (np. w zestawieniu wyższe / zawodowe)

-stosunek rodziców do pracy zawodowej (w zestawieniu pracujący / bezrobotni z wyboru)

-warunki mieszkaniowe (w tym: warunki dziecka do nauki)

-wielkość rodziny (w zestawieniu rodzice z 1,2,3 dzieci a rodzina wielodzietna z 4 i większą liczbą dzieci)

-standard życia rodziny (w zestawieniu: rodzina o wysokim bądź przeciętnym statucie, a rodzina niewydolna finansowo)

-obecność/brak patologii w rodzinie (w tym: alkoholizm, narkomania, prostytutka, przemoc)

-stopień zainteresowania rodziców postępami dziecka w nauce

-postawa rodziców wobec szkoły, nauki, nauczycieli

-stopień sprawowanej kontroli rodzicielskiej

-jakość relacji pomiędzy dziećmi i rodzicami (w tym: style wychowawcze rodziców)

-jakość relacji pomiędzy małżonkami (żyją zgodnie / niezgodnie)

-obecność/brak traumatycznych przeżyć w rodzinie (w tym: śmierć, poważna choroba bliskiego członka rodziny)

i. związane z czynnikami zewnętrznymi, pozaszkolnymi:

-wpływ współczesnej kultury ( w tym: rozwoju cywilizacyjnego, technologicznego, działania mediów )

Wskaźnikami do powyższych zmiennych są odpowiedzi na pytania zawarte w omawianym kwestionariuszu ( Aneks: Kwestionariusz II „Czynniki wpływające na poziom kompetencji społecznych w opinii nauczycieli” ).

### **1.5.3. Kwestionariusz III**

#### **„Kwestionariusz Kompetencji Społecznych” – Anny Matczak**

Zmienne, jakimi są kompetencje społeczne przyjmują tutaj trzy wartości:

- a. wartość wysoką
- b. wartość średnią
- c. wartość niską

Wskaźnikiem jest wynik punktowy otrzymany w badaniu z użyciem narzędzi „KKS” – Anny Matczak.

## **1.6. Charakterystyka etapów badania oraz metod i narzędzi badawczych**

### **1.6.1. Etapy badania**

#### **a. Czynności wstępne**

Rozpoczęcie badań poprzedziły spotkania i rozmowy z dyrektorami szkół, których celem było uzyskanie zgody na przeprowadzenie badań. Dyrektorzy szkół po zapoznaniu się z tematyką pracy, jej celem oraz z narzędziami badawczymi wyrazili swą aprobatę na przeprowadzenie badań, o czym poinformowali także Radę Pedagogiczną.

Po udzielonej zgodzie dyrektorów szkół, w kolejnym etapie poczyniono starania, aby uzyskać także zgody rodziców uczniów, którzy mieli zostać objęci badaniami. Spotkania z rodzicami odbyły się na początku roku szkolnego, podczas zebrań rodzicielskich. Rodzicom przedstawiony został temat pracy oraz cel badań. Większość rodziców, po zapoznaniu się z tematyką oraz celem pracy wyraziła zgodę na przeprowadzenie badań. Uczniowie, których rodzice nie byli obecni na zebraniu, bądź których rodzice nie wyrazili zgody na ankietowanie, nie zostali poddani badaniom.

#### **b. Badania przeprowadzone wśród uczniów ankietowanych szkół**

Badaniami zostali objęci uczniowie drugich i trzecich klas gimnazjalnych. Badania odbyły się na godzinach wychowawczych, w obecności wychowawcy, psychologa szkolnego oraz ankietera, który poinstruował uczniów, jak prawidłowo wypełniać poszczególne punkty ankiety. Uczniowie zostali poddani dwóm badaniom.



Na każdą z ankiet została przeznaczona jedna godzina lekcyjna, stąd ankietowanie odbyło się na dwóch lekcjach, w dwóch następujących po sobie tygodniach. Podczas pierwszej godziny lekcyjnej uczniowie wypełniali „Kwestionariusz Kompetencji Społecznych”, podczas drugiej godziny lekcyjnej ankietę „Sytuacja rodzinna i szkolna uczniów”. Badania miały charakter anonimowy.

### **c. Badania przeprowadzone wśród nauczycieli ankietowanych szkół**

Ankietowanie nauczycieli miało charakter anonimowy i grupowy. Badania zostały przeprowadzane przed Radami Pedagogicznymi. Odbywały się w obecności ankietera, który przybliżył badanym tematykę pracy i cel badań oraz przy prawie stu procentowej frekwencji. Wszystkie ankietę zostały wypełnione i zwrócone.

## **1.6.2. Metody**

Metody badawcze rozumie się jako „zespół dyrektyw i reguł określających sposoby działania w procesie badawczym” (Szczepański, 1951, s.51). W innym ujęciu to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego.” (Pilch, 1998, s.41, cyt. za Kamiński, 1974). Metodą, jaką zastosowano w badaniach była metoda sondażu diagnostycznego. W badaniach sondażowych występującymi technikami były:

1. Dwie ankietę audytoryjne z uczniami.
2. Jedna ankietę audytoryjna z nauczycielami.

## **1.6.3. Narzędzia badawcze**

„Najczęstszym modelem badań w socjologii są badania ankietowe, w których zadaje się ludziom pytania na interesujący badacza temat (za: Rossi, 1985). Pytania te może zadawać prowadzący badania, który siedzi naprzeciwko respondenta, albo - co jest bardziej rozpowszechnione - są one zestawione w kwestionariuszu” (Turner 1994, s.29).

### **Do głównych narzędzi badawczych, prezentowanych badań, należały:**

- A. „*Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*” autorstwa Anny Matczak. Ankieta przeznaczona została dla uczniów wybranych szkół gimnazjalnych. Jej celem było zbadanie poziomu kompetencji społecznych wybranej grupy uczniów.
- B. Kwestionariusz autorski - „*Sytuacja rodzinna i szkolna uczniów*”. Kwestionariusz został przeznaczony dla uczniów klas gimnazjalnych, miał na celu zbadanie sytuacji rodzinnej i szkolnej młodzieży.

### **Dodatkowym narzędziem badawczym był:**

- C. Kwestionariusz autorski „*Czynniki wpływające na poziom kompetencji społecznych w opinii nauczycieli*”, którego celem było zdiagnozowanie i usystematyzowanie czynników, które w opinii nauczycieli mogą warunkować kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów, a tym samym wpływać na ich zachowanie w szkole.

#### ***A. „Kwestionariusz kompetencji społecznych”- Anna Matczak***

Badanie za pomocą KKS zostało przeprowadzone grupowo, w drugich i trzecich klasach gimnazjalnych. Każda klasa na przeprowadzenie ankiety miała przewidzianą jedną godzinę lekcyjną, stąd badanie nie trwało dłużej niż 45 minut. Kwestionariusz zawierał 90 pytań, w tym 60 pozycji diagnostycznych oraz 30 pozycji niediagnostycznych. Pytania dotyczyły szeregu czynności oraz opisywały wiele sytuacji z różnych dziedzin życia. Zadaniem uczniów było odpowiedzieć, na pytanie, jak dobrze poradziłoby sobie w opisywanych sytuacjach. Uczniowie na każde z pytań mogli udzielić następujących odpowiedzi: "zdecydowanie dobrze", "nieźle", "raczej słabo", "zdecydowanie źle". Celem badania było zdiagnozowanie poziomu kompetencji społecznych uczniów szkół gimnazjalnych. W skład kompetencji tych zostały zaliczone:

- a. kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych (bliskiego kontaktu interpersonalnego)(skala I)
- b. kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej (skala ES)
- c. kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności (skala A) (Matczak 2001, s.13,14)

Z punktu widzenia badań nie było istotne dokonywanie podziału kompetencji na trzy poszczególne skale (skala I, ES, A), zliczany był natomiast wynik łączny. Każda z odpowiedzi diagnostycznych była punktowana w skali od 1 (za odpowiedź "zdecydowanie źle") do 4 (za odpowiedź "zdecydowanie dobrze"). Pod uwagę został brany wynik łączny, który stanowił sumę punktów uzyskanych za odpowiedzi na wszystkie pytania diagnostyczne (minimalny wynik 60, maksymalny 240). Przy ocenie wyników skorzystano z poniższych norm zawartych w Tabeli 1 oraz Tabeli 2.

*Kwestionariusz Kompetencji Społecznych* Anny Matczak - posłużył do utworzenia trzech grup uczniów. W pierwszej grupie znaleźli się uczniowie posiadający wysoki poziom kompetencji społecznych (W), w drugiej uczniowie posiadający przeciętny poziom kompetencji społecznych (P), w trzeciej uczniowie o niskim poziomie kompetencji społecznych (N).

**Tabela 1**                    **NORMY STENOWE dla uczniów (15-19 lat) szkół średnich: KOBIETY (n=672)**  
**Z uwagi na zaniżony wiek uczniów (14-15 lat) sten 7 zakwalifikowano**  
**do wyników wysokich.**

do wyników wysokich.		
Steny	Wynik łączny	Ocena
1	poniżej 126	wyniki niskie
2	126 - 144	
3	145 - 155	
4	156 - 166	wyniki przeciętne
5	167 - 177	
6	178 - 189	
7	190 - 200	wyniki wysokie
8	201-210	
9	211 - 220	
10	powyżej 220	

Źródło: Matczak Anna, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001, Aneks, s.60-60. Tabela A1, s.60.

**Tabela 2 NORMY STENOWE dla uczniów (15-19 lat) szkół średnich: MĘŻCZYŹNI (n=869)**  
**Z uwagi na zaniżony wiek uczniów (14-15 lat) sten 7 zakwalifikowano**  
**do wyników wysokich.**

Steny	Wynik łączny	Ocena
1	poniżej 129	wyniki niskie
2	129 - 141	
3	142 - 150	
4	151 - 161	wyniki przeciętne
5	162 - 174	
6	175-185	
7	186 - 197	wyniki wysokie
8	198 - 211	
9	212 - 225	
10	powyżej 220	

Źródło: Matczak Anna, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001, Aneks, s.60-60. Tabela A2, s.61.

## **B. Kwestionariusz autorski , przeznaczony dla uczniów szkół gimnazjalnych** **„Środowisko rodzinne i szkolne uczniów”**

Po przeprowadzeniu badań z wykorzystaniem Kwestionariusza Kompetencji Społecznych Anny Matczak, ta sama grupa uczniów poddana została kolejnym badaniom, do których posłużył autorski Kwestionariusz „Środowisko rodzinne i szkolne uczniów” . Wyniki powstałe z zestawienia tych dwóch narzędzi badawczych pozwoliły opisać szereg czynników rodzinnych i szkolnych, które charakteryzują uczniów o różnym poziomie kompetencji społecznych. Kwestionariusz „Środowisko rodzinne i szkolne uczniów” się z dwóch części, pierwsza dotyczyła środowiska rodzinnego, druga środowiska szkolnego młodzieży. Kwestionariusz zawierał 45 punktów, czas na jego wypełnienie nie przekroczył 45 minut, badanie miało charakter anonimowy oraz grupowy.

W ramach *środowiska rodzinnego* analizie poddane zostały następujące czynniki: (1-26 pkt.): struktura rodziny ucznia, przyczyny braku rodziny pełnej, zamieszkiwanie ucznia, wykształcenie rodziców, praca zawodowa rodziców, standard życia rodziny, miejsce ucznia do nauki, wielkość rodziny, obecność nałogów, karalność matki lub ojca, współpraca rodziców ze szkołą, uczestnictwo rodziców w szkolnych zebraniach, monitorowanie powodzeń i niepowodzeń ucznia, postawy rodziców/ opiekunów względem nauczycieli, atmosfera domu

rodzinnego, wzajemne relacje pomiędzy rodzicami/ opiekunami, relacje pomiędzy matką i ojcem, a uczniem, samopoczucie ucznia w domu.

W ramach *środowiska szkolnego* brane były pod uwagę: (27-31 pkt.) relacje jakie łączy danego ucznia z klasą oraz z nauczycielami, (38 pkt) atmosfera szkolna w percepcji badanego, (39 pkt.) motywacja ucznia do nauki, (40 pkt.) stosunek ucznia do nauki, (41-42 pkt.) stosunek do ocen szkolnych, (43 pkt) zachowanie ucznia na terenie szkoły, (44 pkt.) uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych, (45-46 pkt.) ogólne samopoczucie ucznia w szkole.

W ankiecie pojawiły się pytania, których celem było stworzenie poszerzonej charakterystyki środowiska szkolnego, w którym funkcjonuje młodzież. Prawidłowe pełnienie szkolnej roli, w tym kształtowanie się szeregu pożądanych społecznie kompetencji jest często utrudnione, a wśród uczniów pojawiają się zaburzone, nieakceptowane społecznie zachowania. Źródeł takich zachowań można dopatrywać się nie tylko w samej osobie ucznia, bądź jego środowisku rodzinnym, czasem korelatem tych zachowań może być wpływ grupy rówieśniczej, innym razem nauczyciele nie posiadających odpowiednich predyspozycji do pracy z grupą. Pytania nr. 32 – 37 badały opinię uczniów na temat wpływu: (32 pkt.) grupy rówieśniczej, (33 pkt.) stażu pracy nauczyciela, (34 pkt.) specyfiki danego przedmiotu, (35 pkt.) negatywnego nastawienia do nauczyciela, braku zainteresowania danym przedmiotem, mało interesującego przebiegu lekcji, braku motywacji do nauki, sąsiedztwa nadpobudliwego kolegi w ławce, prowokacji rówieśników, chęci zabawy, braku odczuwanych konsekwencji - na zaburzone zachowania uczniów w szkole.

### ***C. Kwestionariusz autorski przeznaczony dla nauczycieli***

Kwestionariusz został skierowany do nauczycieli szkół gimnazjalnych. Kluczowe pytanie brzmiało: „Czy zgodzi się Pani/ Pan z twierdzeniem, iż na poziom kompetencji uczniów, a tym samym na ich lepsze, bądź gorsze funkcjonowanie w szkolnej roli, mają wpływ następujące czynniki”. Kwestionariusz składał się z dziesięciu punktów. Na każdy z punktów nauczyciele mogli odpowiedzieć na trzy sposoby: "tak", "nie" lub "nie wiem", "brak odpowiedzi". Przy pomocy tego narzędzia zbadano opinię nauczycieli na temat rodzinnych i szkolnych czynników, które mogą warunkować lepsze bądź gorsze funkcjonowanie ucznia w środowisku szkolnym oraz wpływać na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów.

## **1.7 Sposób doboru próby oraz wielkość próby**

### **1.7.1. Sposób doboru próby**

Badania ankietowe zostały przeprowadzone w trzech, losowo wybranych szkołach gimnazjalnych na terenie Sosnowca. Badaniom zostały poddane drugie i trzecie klasy gimnazjalne. W badaniach wzięły udział tylko te klasy i ci uczniowie, których rodzice wyrazili zgodę na przeprowadzenie badań.

### **1.7.2 Wielkość próby**

Badaniom zostali poddani uczniowie oraz nauczyciele. W badaniach wzięło udział: 105 nauczycieli oraz 150 uczniów drugich i trzecich klas gimnazjalnych.

## **1.8 Miejsce i czas prowadzenia badań**

Badania zostały przeprowadzone w roku 2016, w trzech szkołach gimnazjalnych: w Gimnazjum nr 7, Gimnazjum nr 8, oraz w Gimnazjum nr 17 na terenie Sosnowca.

## 2. Analiza danych empirycznych

Dane statystyczne same przez się nie stanowią jeszcze socjologii. Socjologią stają się one dopiero po socjologicznym zinterpretowaniu, ujęciu w ramach właściwej socjologii teoretycznej struktury znaczeniowej (Berger 2001, s.20).

### 2.1 Statystyczna analiza danych

Statystyczna analiza danych, w prezentowanych badaniach, zawierała elementy statystyki opisowej i analitycznej. Jako kryterium istotności statystycznej przyjęto wartość  $p < 0,05$ . Braki danych zostały wyłączone z analizy.

Dla opisu zmiennych ilościowych wykorzystano przyjęte miary tendencji centralnej (średnia, mediana) wraz z miarami rozproszenia (odchylenie standardowe). Z kolei zmienne jakościowe analizowano w tabelach wielodzIELczych, gdzie porównania poziomu kompetencji społecznych badanych uczniów w grupach zdefiniowanych poprzez poszczególne zmienne objaśniające dokonano przy użyciu testu niezależności chi-kwadrat.

Aby ułatwić interpretację statystyczną, a także dla potrzeb analizy w tabelach wielodzIELczych przekodowano pierwotnie przyjęte kategorie wybranych zmiennych do wartości dychotomicznych. Poniżej przedstawiono sposoby przekształcenia poszczególnych zmiennych (Tabela 3).

**Tabela 3. Zestawienie wybranych zmiennych, których kategorie źródłowe zostały przekształcone dla potrzeb analizy statystycznej. Źródło własne.**

Zmienna	Kategorie źródłowe	Kategorie przekształcone
Struktura rodziny ucznia	Rodzina pełna	Rodzina pełna
	Rodzina niepełna	Inna
	Rodzina zrekonstruowana	
	Rodzina zastępcza	
Zamieszkiwanie ucznia	Z rodzicami	Z rodzicami
	Z jednym rodzicem	Inne
	Z ojcem i jego partnerką	
	Z matką i jej partnerem	
	Z innymi członkami rodziny	
Wykształcenie matki	Wyższe	Wyższe i średnie
	Średnie	Niższe
	Zawodowe	
Wykształcenie ojca	Wyższe	Wyższe i średnie
	Średnie	Niższe
	Zawodowe	

<b>Praca zawodowa rodziców</b>	Obydwoje rodzice pracują zawodowo	Obydwoje pracujący
	Jeden rodzic pracuje zawodowo	Inne
	Rodzice/ rodzic na rencie/ emeryturze	
	Bezrobotni z wyboru	
<b>Aktualny standard życia rodziny</b>	Ponadprzeciętny	Ponadprzeciętny i przeciętny
	Przeciętny	
	Poniżej przeciętnego	Niższy niż przeciętny
<b>Warunki ucznia do nauki</b>	Uczeń posiada własny pokój	Dobre i przeciętne
	Dzieli pokój z rodzeństwem, lecz posiada miejsce do nauki	
	Nie posiada stałego miejsca do nauki	Złe
<b>Wielkość rodziny</b>	Jedynak	Jedynak
	Dwoje dzieci w rodzinie	Dwoje i więcej dzieci w rodzinie
	Troje dzieci w rodzinie	
	Liczne rodzeństwo	
	Rodzeństwo i kuzynostwo	
<b>Nalogi w rodzinie - matka</b>	Matka nie nadużywa/ nie nadużywała spożycia alkoholu	Matka nie nadużywa/ nie nadużywała spożycia alkoholu
	Matka nadużywa / nadużywała spożycia alkoholu	Matka nadużywa / nadużywała spożycia alkoholu
<b>Nalogi w rodzinie - ojciec</b>	Ojciec nie nadużywa/ nie nadużywał spożycia alkoholu	Ojciec nie nadużywa/ nie nadużywał spożycia alkoholu
	Ojciec nadużywał / nadużywa spożycie alkoholu	Ojciec nadużywał / nadużywa spożycie alkoholu
<b>Karalność w rodzinie - matka</b>	Matka nie była karana sądowo, nie przebywała w więzieniu	Matka nie była karana sądowo, nie przebywała w więzieniu
	Matka była karana sądowo, przebywała w więzieniu	Matka była karana sądowo, przebywała w więzieniu
<b>Karalność w rodzinie - ojciec</b>	Ojciec nie był karany sądowo, nie przebywał w więzieniu	Ojciec nie był karany sądowo, nie przebywał w więzieniu
	Ojciec był karany sądowo, przebywała w więzieniu	Ojciec był karany sądowo, przebywała w więzieniu
<b>Atmosfera domu rodzinnego w opinii ucznia</b>	Dobra	Dobra
	Zmienna	Zmienna lub zła
	Zła	
<b>Samopoczucie ucznia na co dzień w domu</b>	Bardzo dobre	Dobre
	Dobre	
	Niezbyt dobre	Niezbyt dobre
	Często złe	



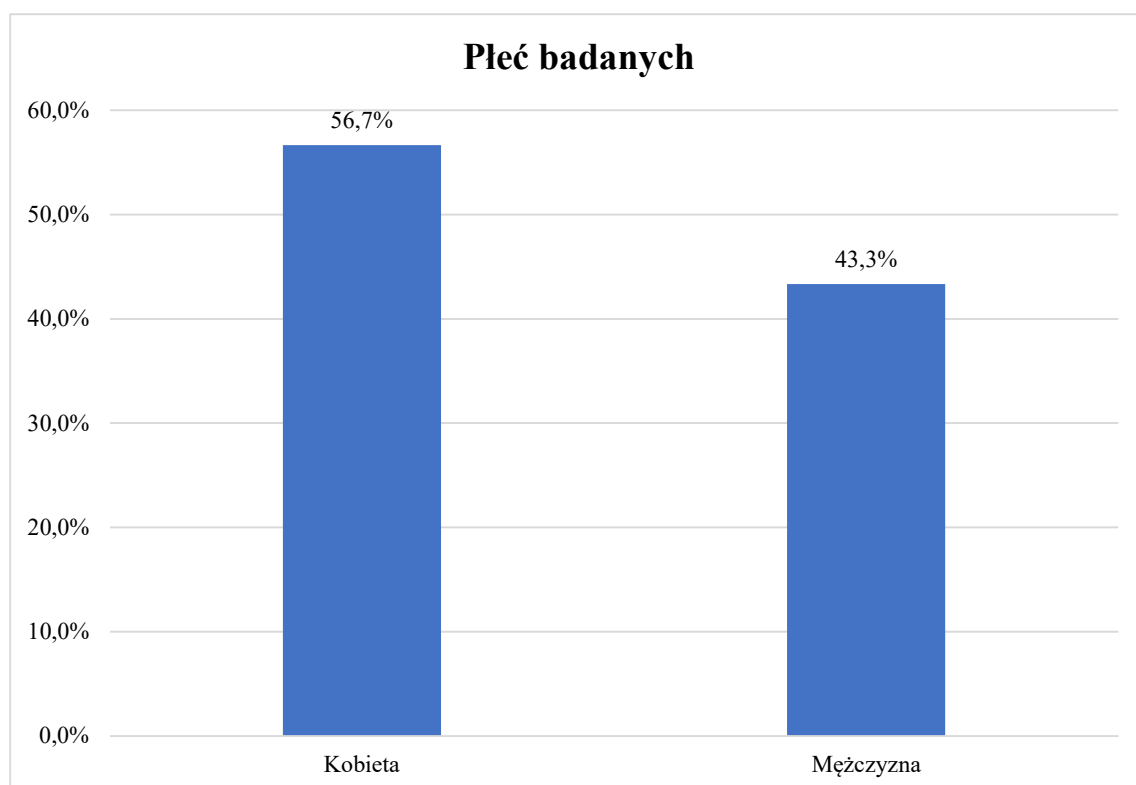
<b>Relacje pomiędzy rodzicami biologicznymi ucznia</b>	Dobre	Dobre
	Zmienne (raz dobre raz złe)	Zmienne/ złe/ trudne/ brak relacji
	Złe, trudne	
	Brak relacji (jeden rodzic)	
<b>Relacje pomiędzy biologiczną matką, a uczniem</b>	Dobre	Dobre
	Przeciętne	Przeciętne/ zmienne/ złe/ trudne/ brak relacji
	Zmienne	
	Złe, trudne	
	Brak relacji	
<b>Relacje pomiędzy biologicznym ojcem, a uczniem</b>	Dobre	Dobre
	Przeciętne	Przeciętne/ zmienne/ złe, trudne/ brak relacji
	Zmienne	
	Złe, trudne	
	Brak relacji	
<b>Obecność rodziców/ opiekunów na zebraniach szkolnych</b>	Rodzice uczestniczą w zebraniach	Rodzice na ogół uczestniczą w zebraniach szkolnych
	Rodzice czasami nie uczestniczą w zebraniach	
	Rodzice często nie uczestniczą w zebraniach	Rodzice często nie uczestniczą w zebraniach szkolnych
<b>Częstość monitorowania powodzeń/ niepowodzeń szkolnych uczniów</b>	Raz w roku	Minimum raz na pół roku
	Raz na pół roku	
	Kilka razy w semestrze	Kilka razy w semestrze, bądź częściej
	Częściej, na bieżąco	
<b>Postawa rodziców / opiekunów względem nauczycieli</b>	Rodzice dobrze wypowiadają się o nauczycielach	Rodzice dobrze wypowiadają się o nauczycielach
	Rodzice raz dobrze, raz źle wypowiadają się o nauczycielach	Rodzice raczej nie wypowiadają się dobrze o nauczycielach
	Rodzice źle wypowiadają się o nauczycielach	
	Rodzice nie wypowiadają się na temat nauczycieli	
<b>Relacja klasa- uczeń</b>	Uczeń czuje się lubiany przez większość kolegów w klasie	Uczeń czuje się lubiany przez większość / kilku kolegów w klasie
	Uczeń czuje się lubiany przez kilku kolegów	
	Uczeń czuje się lubiany przez jednego/dwóch kolegów w klasie	Uczeń czuje się lubiany przez jednego/dwóch kolegów w klasie
<b>Relacja uczeń - klasa</b>	Uczeń lubi większość rówieśników w klasie	Uczeń lubi większość/ kilku kolegów w klasie
	Uczeń lubi kilku kolegów w klasie	
	Uczeń lubi jednego/dwóch kolegów	Uczeń lubi jednego/ dwóch kolegów w klasie

<b>Relacja nauczyciele- uczeń</b>	Uczeń czuje się lubiany przez nauczycieli	Uczeń lubi nauczycieli
	Uczeń czuje się lubiany przez wybranych/ wybranego nauczycieli/a	
	Uczeń nie czuje się lubiany przez nauczycieli	Uczeń nie lubi nauczycieli
	Nauczyciele są mu obojętni	
<b>Relacja uczeń - nauczyciele</b>	Uczeń lubi większość nauczycieli	Uczeń lubi (większość, bądź wybranych) nauczycieli
	Uczeń lubi wybranych/ wybranego nauczycieli/a	
	Uczeń nie lubi nauczycieli	Uczeń nie lubi nauczycieli, lub są mu obojętni
	Nauczyciele są mu obojętni	
<b>Jakość relacji pomiędzy badanym uczniem, a nauczycielami</b>	Relacje określone jako: dobre	Raczej dobre
	Relacje określone jako: przeciętne	
	Relacje określone jako: różne (raz dobre, raz złe)	Złe i różne (raz dobre, raz złe, brak relacji)
	Relacje określone jako: złe, trudne	
	Brak relacji	
<b>Atmosfera w szkole w opinii ucznia</b>	Dobra	Dobra
	Zmienna	Zła, zmienna
	Zła	
<b>Motywacja ucznia do nauki</b>	Nauka jest potrzebna	Nauka jest potrzebna
	Nauka nie jest potrzebna	Nauka twierdzi, że nauka nie jest potrzebna, bądź nie ma zdania
	Brak zdania	
<b>Stosunek ucznia do nauki</b>	Uczeń chce się uczyć	Uczeń chce się uczyć
	Uczeń nie chce się uczyć	Uczeń nie chce się uczyć
<b>Stosunek ucznia do ocen szkolnych</b>	Uczeń chce zdobywać pozytywne oceny	Uczeń chce zdobywać pozytywne oceny
	Uczniowi nie zależy na zdobywaniu pozytywnych ocen szkolnych	Uczniowi nie zależy na zdobywaniu pozytywnych ocen szkolnych
<b>Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych</b>	Uczestniczy	Uczestniczy
	Nie uczestniczy	Nie uczestniczy
<b>Samopoczucie ucznia na co dzień w szkole</b>	Bardzo dobre	Dobre
	Dobre	
	Niezbyt dobre	Złe
	Często złe	

## 2.2. Charakterystyka badanej grupy uczniów

Badaniami zostali objęci uczniowie, drugich i trzecich klas, wybranych losowo szkół gimnazjalnych z terenu Sosnowca. W omawianej grupie znalazło się 150 osób, w tym 56,7% dziewcząt (N=85) oraz 43,3% chłopców (N=65) w wieku 14 i 15 lat (Wykres 1).

Wykres 1. Rozkład płci badanych (N=150). Źródło własne.



Badana grupa uczniów opisana została z perspektywy środowiska rodzinnego i szkolnego. W ramach środowiska rodzinnego dokonano charakterystyki: struktury rodziny, zamieszkiwania ucznia, wykształcenia rodziców, pracy zawodowej rodziców, standardu życia rodziny, warunków uczniów do nauki, wielkości rodziny, nałogów, karalności, atmosfery domu rodzinnego, samopoczucia ucznia w domu, wzajemnych relacji rodzinnych (relacji pomiędzy małżonkami oraz pomiędzy rodzicami i dziećmi), a także postaw rodziców wobec szkoły (w tym: współpracy rodziców ze szkołą, uczestnictwa w zebraniach rodzicielskich, monitorowania powodzeń i niepowodzeń szkolnych uczniów, postaw rodziców wobec nauczycieli). Powyższe dane zostały przedstawione w Tabeli 4.

**Tabela 4. Środowisko rodzinne w kontekście charakterystyki społeczno-demograficznej badanych uczniów (N=150). Źródło własne.**

<b>Zmienna</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Struktura rodziny ucznia</b>	rodzina pełna	94	62,7
	rodzina niepełna	39	26,0
	rodzina zrekonstruowana	15	10,0
	rodzina zastępcza	2	1,3
	ogółem	150	100,0
<b>Zamieszkanie</b>	z rodzicami	87	58,8
	z jednym rodzicem	36	24,3
	z ojcem i jego partnerką	1	0,7
	z matką i jej partnerem	22	14,9
	z innymi członkami rodziny	2	1,4
	ogółem	148	100,0
<b>Wykształcenie matki ucznia</b>	wyższe	38	33,0
	średnie	59	51,3
	zawodowe	18	15,7
	ogółem	115	100,0
<b>Wykształcenie ojca ucznia</b>	wyższe	26	24,1
	średnie	54	50,0
	zawodowe	28	25,9
	ogółem	108	100,0
<b>Praca zawodowa rodziców</b>	rodzice pracują/pracowali zawodowo	94	64,4
	jeden rodzic pracuje/pracował zawodowo	47	32,2
	rodzice/rodzic na emeryturze lub rencie	5	3,4
	ogółem	146	100,0
<b>Standard życia rodziny w ocenie ucznia</b>	ponadprzeciętny	50	33,8
	przeciętny	96	64,9
	niższy niż przeciętny	2	1,4
	ogółem	148	100,0

<b>Miejsce do nauki</b>	własny pokój	103	69,1
	miejsce do nauki w dzielonym pokoju	41	27,5
	brak stałego miejsca do nauki	5	3,4
	ogółem	149	100,0
<b>Wielkość rodziny</b>	jedynak	38	25,3
	dwoje dzieci w rodzinie	79	53,0
	troje dzieci w rodzinie	24	16,1
	uczeń posiada liczne rodzeństwo	8	5,4
	Ogółem	149	100,0
<b>Nalogi w rodzinie – matka</b>	matka nadużywa/nadużywała alkoholu	3	2,0
	matka nie nadużywa/nie nadużywała alkoholu	144	98,0
	ogółem	147	100,0
<b>Nalogi w rodzinie – ojciec</b>	ojciec nadużywa/nadużywał alkoholu	11	7,9
	ojciec nie nadużywa/nie nadużywał alkoholu	129	92,1
	ogółem	140	100,0
<b>Karalność w rodzinie – matka</b>	matka była karana sądowo/przebywała w więzieniu	1	1,4
	matka nie była karana sądowo/nie przebywała w więzieniu	140	98,6
	ogółem	142	100,0
<b>Karalność w rodzinie - ojciec</b>	ojciec był karany sądowo/przebywał w więzieniu	8	5,7
	ojciec nie był karany sądowo/nie przebywał w więzieniu	133	94,3
	ogółem	141	100,0
<b>Atmosfera domu rodzinnego w opinii ucznia</b>	dobra	97	65,5
	zmienna	48	32,4
	zła	3	2,0
	ogółem	148	100,0

<b>Samopoczucie ucznia na co dzień w domu</b>	bardzo dobre	75	51,0
	dobre	56	38,1
	niezbyt dobre	13	8,8
	często złe	3	2,0
	ogółem	147	100,0

Uczniowie pochodzili zarówno z rodzin pełnych (62,7%), jak i niepełnych (26%), zrekonstruowanych (10%) oraz zastępczych (1,3%). W całej badanej grupie niewiele ponad połowę uczniów zamieszkiwało wspólnie rodzicami (58,8%). Pozostali zamieszkiwali z jednym rodzicem (24,3%), z matką i jej partnerem (14,9%), z innymi członkami rodziny (1,4%) oraz z ojcem i jego partnerką (0,7%).

Rodzice uczniów stanowili grupę zróżnicowaną pod kątem wykształcenia. Matki uczniów były wykształcone lepiej niż ojcowie. Ponad połowa kobiet posiadała wykształcenie średnie (51,3%), część matek wykształcenie wyższe (33%), mniejszą grupę stanowiły matki z wykształceniem zawodowym (15,7%). Wśród ojców dokładnie połowa posiadała wykształcenie średnie (50%), następnie zawodowe (25,9%) oraz wyższe (24,1%).

Rodzice badanych uczniów wykazywali aktywność zawodową. Większość uczniów pochodziła z rodzin, w których obydwój rodzice pracują, bądź pracowali zawodowo (64,4%). Część uczniów pochodziła z rodzin, w których jeden rodzic pracuje zawodowo (32,2%). Mniejszy odsetek stanowiły rodziny, w których rodzic, bądź rodzice byli na rencie, bądź emeryturze (3,4%).

Standard życia rodzin, z punktu widzenia uczniów, przedstawiał się następująco: standard określony jako przeciętny (64,9%), standard określony jako ponadprzeciętny (33,8%), standard określony jako niższy niż przeciętny (1,4%).

Uczniowie mieli raczej dobre warunki do nauki, większość z nich posiadała własny pokój (69,1%), część badanych dzieliła pokój z rodzeństwem, ale posiadała własne, wydzielone miejsce do nauki (27,5%), mniejszą grupę stanowili uczniowie nieposiadający stałego miejsca do nauki (3,4%).

Wielkość rodzin przedstawiała się następująco: największą grupę stanowiły rodziny posiadające dwoje dzieci (53%), mniej liczną rodziny posiadające jedno dziecko (25,3%), następnie troje dzieci (16,1%), najmniejszą grupę stanowiły rodziny wielodzietne posiadające więcej niż troje dzieci (5,4%).

Wśród rodzin badanych uczniów pojawił się problem dotyczący nałogów (alkoholizmu). W większym stopniu problem ten dotyczył ojców niż matek. W przeważającej większości matki nie nadużywały alkoholu (98%), jednak był pewien odsetek matek posiadających problemy alkoholowe (2%). Wśród ojców odsetek nadużywających alkoholu był większy niż u matek (7,9%), jednak zdecydowana większość ojców nie miała problemu z nałogami (92,1%).

Czynnikami poddanym analizie była także karalność rodziców. Matki badanych uczniów w zdecydowanej większości nie były karane sądowo oraz nie przebywały w więzieniu (98,6%), problem ten był marginalny, dotyczył nieznacznego odsetka badanych (1,4%). Wśród ojców większość z nich nie była karana sądowo oraz nie przebywała w więzieniu (94,3%). Odsetek ojców posiadających problemy z prawem, karanych sądowo lub przebywających w więzieniu był niski, lecz trochę wyższy niż u matek (5,7%).

Przedmiotem zainteresowania była także atmosfera domu rodzinnego, w którym przebywali uczniowie. Większość uczniów atmosferę w domu oceniło jako dobrą (65,5%), część jako zmienną (32,4%), pozostali jako złą (2%). Pod uwagę brane było także samopoczucie uczniów w domu. Tylko nieznacznie więcej niż połowa badanych oceniła swoje samopoczucie w domu jako bardzo dobre (51%), część określiła swoje samopoczucie jako dobre (38,1%), pozostali jako niezbyt dobre (8,8%) oraz często złe (2%).

Analiza środowiska rodzinnego uczniów obejmowała relacje, jakie zachodziły pomiędzy członkami rodzin badanych (Tabela 5).

**Tabela 5. Środowisko rodzinne w kontekście relacji pomiędzy członkami rodziny badanych (N=150). Źródło własne.**

<b>Relacje pomiędzy rodzicami biologicznymi ucznia</b>	dobrze	86	58,1
	zmiennie	40	27,0
	złe	10	6,8
	brak relacji	12	8,1
	ogółem	148	100,0
<b>Relacje pomiędzy biologiczną matką a uczniem</b>	dobrze	103	69,6
	przeciętne	19	12,8
	zmiennie	20	13,5
	złe	2	1,4
	brak relacji	4	2,7
	ogółem	148	100,0

<b>Relacje pomiędzy opiekunką prawną a uczniem</b>	dobrze	3	75,0
	zmiennie	1	25,0
	ogółem	4	100,0
<b>Relacje pomiędzy biologicznym ojcem a uczniem</b>	dobrze	79	53,4
	przeciętne	28	18,9
	zmiennie	21	14,2
	złe	7	4,7
	brak relacji	13	8,8
	ogółem	148	100,0
<b>Relacje pomiędzy opiekunem prawnym a uczniem</b>	dobrze	8	47,1
	przeciętne	3	17,6
	zmiennie	5	29,4
	złe	1	5,9
	ogółem	17	100,0

W pierwszej kolejności rozpatrywano relacje zachodzące pomiędzy rodzicami biologicznymi ucznia. Badani relacje te ocenili jako: dobre (58,1%), bądź zmiennie (27%), oraz jako złe (6,8%). Brak relacji pomiędzy rodzicami, będący przyczyną rozwodu, bądź separacji dotyczył mniejszego odsetka badanych (8,1%).

W drugiej kolejności analizowano relacje pomiędzy matką, bądź opiekunką prawną, a uczniem, następnie relacje pomiędzy ojcem, bądź opiekunem prawnym, a uczniem. Uczniowie swoje relacje z matką ocenili jako: dobre (69,6%), zmiennie (13,5%), przeciętne (12,8%), złe (1,4%), brak relacji (2,7%). Relacje z opiekunką prawną, pełniącą obowiązki matki jako dobre (75%) lub zmiennie (25%).

Relacje z ojcem ocenili jako: dobre (53,4%), przeciętne (18,9%), zmiennie (14,2%), złe (7%), brak relacji (8,8%). Relacje z opiekunem prawnym, pełniącym obowiązki ojca jako: dobre (47,1%), zmiennie (29,4%), przeciętne (17,6%), złe (5,9%).

Porównując relacje uczniów względem matki i ojca, większy odsetek uczniów określił relacje z matką jako dobre (69,6%), niż z ojcem (53,4%). Analogicznie większy odsetek uczniów określił relacje z ojcem jako złe (4,7%), niż z matką (1,4%). Różnica zaznaczyła się także w punkcie dotyczącym braku relacji, gdzie brak relacji z matką wynosił mniej (2,7%), z ojcem więcej (8,8%).



Kolejnym przedmiotem analizy były postawy rodziców względem szkoły, edukacji i nauczycieli (Tabela 6).

**Tabela 6. Środowisko rodzinne w kontekście postaw rodziców wobec szkoły i edukacji N=150.**

**Źródło własne.**

<b>Obecność rodziców/opiekunów na zebraniach szkolnych</b>	nie opuszczają zebrań rodzicielskich	109	72,7
	czasami nie uczestniczą w zebraniach rodzicielskich	35	23,3
	często nie uczestniczą w zebraniach rodzicielskich	5	4,0
	ogółem	149	100,0
<b>Częstość monitorowania powodzeń/niepowodzeń szkolnych uczniów</b>	nie częściej niż raz do roku	6	4,1
	nie częściej niż raz na pół roku	7	4,8
	kilka razy w semestrze	34	23,1
	na zebraniach rodzicielskich a także częściej	100	68,0
	ogółem	147	100,0
<b>Postawa rodziców/opiekunów względem nauczycieli</b>	wypowiadają się o nauczycielach raczej dobrze	76	51,7
	wypowiadają się o nauczycielach raz dobrze a raz źle	43	29,3
	wypowiadają się o nauczycielach źle	4	2,7
	nie wypowiadają się na temat nauczycieli	24	16,8
	ogółem	147	100,0

Rodzice badanych uczniów współpracowali ze szkołą, czego wyrazem było uczestniczenie w zebraniach szkolnych oraz monitorowanie postępów swoich podopiecznych. Rodzice, w większości przypadków, nie opuszczali bez wyraźnej przyczyny zebrań rodzicielskich (72,7%), pewna grupa rodziców czasami nie uczestniczyła w zebraniach (23,3%), nieliczni nie uczestniczyli w nich w ogóle (4%). Rodzice w dużej mierze monitorowali powodzenia i niepowodzenia szkolne uczniów (68%), część z nich monitorowała postępy kilka razy w semestrze (23,1%), mniejsza grupa nie częściej niż raz na pół roku (4,8%), pozostali nie częściej niż raz do roku (4,1%). Pomimo aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły - mierzonego obecnością na zebraniach oraz monitorowaniem postępów swoich dzieci - niewiele więcej niż

połowa rodziców wypowiadała się dobrze o nauczycielach (51,7%). Część rodziców wypowiadała się o nauczycielach raz dobrze, a raz źle (29,3%), część wypowiadała się źle (2,7), pozostali nie wypowiadali się na temat nauczycieli wcale (16,8%).

Drugim obszarem badań było środowisko szkolne (Tabela 7). W ramach środowiska szkolnego dokonano charakterystyki: relacji zachodzących pomiędzy uczniami (uczeń- klasa, klasa- uczeń), relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami (nauczyciele-uczeń, uczeń-nauczyciele), atmosfery szkolnej, motywacji badanego ucznia do nauki, stosunku badanego ucznia do nauki, stosunku badanego do ocen szkolnych, uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, samopoczucia ucznia w szkole.

**Tabela 7. Środowisko szkolne w kontekście relacji wewnątrzszkolnych (N=150). Źródło własne.**

<b>Zmienna</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Relacja klasa-uczeń</b>	uczeń jest lubiany przez większość uczniów	109	73,6
	uczeń jest lubiany przez kilkoro uczniów	33	22,3
	uczeń jest lubiany przez jednego lub dwóch kolegów	6	4,1
	ogółem	148	100,0
<b>Relacja uczeń-klasa</b>	uczeń lubi większość uczniów w klasie	97	65,1
	uczeń lubi kilkoro uczniów w klasie	45	30,2
	uczeń lubi jednego/dwóch kolegów	7	4,7
	ogółem	149	100,0
<b>Relacja nauczyciele-uczeń</b>	uczeń czuje się lubiany przez większość nauczycieli	81	54,7
	uczeń czuje się lubiany przez wybranych nauczycieli/nauczyciela	47	31,8
	uczeń nie czuje się lubiany przez nauczycieli	4	2,7
	uczeń czuje, że jest obojętny nauczycielom	16	10,8
	ogółem	148	100,0

<b>Relacja uczeń-nauczyciele</b>	uczeń lubi większość nauczycieli	68	45,6
	uczeń lubi wybranych nauczycieli/nauczyciela	68	45,6
	uczeń nie lubi nauczycieli	3	2,0
	nauczyciele są uczniowi obojętni	10	6,7
	ogółem	149	100,0
<b>Jakość relacji pomiędzy uczniem a nauczycielami w ocenie ucznia</b>	dobrze	75	50,7
	przeciętne	43	29,1
	zmiennie	25	16,9
	brak relacji	5	3,4
	ogółem	148	100,0

Z punktu widzenia badania socjometrycznego uczniowie, w zdecydowanej większości, czuli się lubiani przez większość rówieśników (73,6%), mniejszą grupę stanowili uczniowie, którzy czuli się lubiani przez kilkoro rówieśników (22,3%), nieliczni czuli się lubiani przez jednego lub dwóch kolegów (4,1%).

Przeważająca grupa uczniów wypowiedziała się, iż lubi większość rówieśników w swojej klasie (65,1%), część określiła się, iż lubi kilkoro uczniów w klasie (30,2%), pozostali jednego, bądź dwóch kolegów (4,7%).

Uczniowie określali także własne relacje względem nauczycieli. Tylko ponad połowa badanych czuła się lubiana przez większość nauczycieli (54,7%), część badanych czuła się lubiana przez wybranych nauczycieli (31,8%), pozostali nie czuli się lubiani przez nauczycieli (2,7%).

W tej samej proporcji znalazła się grupa uczniów, która wypowiedziała się, iż lubi większość nauczycieli (45,6%), co grupa, która lubi wybranych nauczycieli (45,6%). Część uczniów określiła, iż nauczyciele są im obojętni (6,7%). Mniejszy odsetek dotyczył uczniów, którzy nie lubili nauczycieli (2%).

Jakość relacji pomiędzy uczniem, a nauczycielami badani ocenili jako: dobre (50,7%), przeciętne (29,1%), zmiennie (16,9%), brak relacji (3,4%).

Środowisko szkolne zostało opisane także poprzez inne zmienne, określające postawy uczniów wobec szkoły i edukacji, co zostało zaprezentowane w Tabeli nr 8.

**Tabela 8. Środowisko szkolne w kontekście postaw uczniów wobec szkoły i edukacji N=150.**

**Źródło własne.**

<b>Atmosfera w szkole w opinii ucznia</b>	dobra	76	52,4
	zmienna	64	43,5
	zła	6	4,1
	ogółem	146	100,0
<b>Motywacja ucznia do nauki</b>	nauka, nabywanie i poszerzanie wiedzy są potrzebne	98	67,4
	nauka, nabywanie i poszerzanie wiedzy nie są potrzebne	8	5,4
	brak poglądu na ten temat	40	27,2
	ogółem	146	100,0
<b>Stosunek ucznia do nauki</b>	chce się uczyć	112	90,3
	nie chce się uczyć	26	18,7
	ogółem	138	100,0
<b>Stosunek ucznia do ocen szkolnych</b>	chce zdobywać pozytywne oceny	136	93,2
	uczniowi nie zależy na pozytywnych ocenach	10	6,8
	ogółem	146	100,0
<b>Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych</b>	uczestniczy	90	61,2
	nie uczestniczy	57	38,8
	ogółem	147	100,0
<b>Samopoczucie ucznia na co dzień w szkole</b>	bardzo dobre	41	28,3
	dobre	80	55,2
	niezbyt dobre	22	15,2
	często złe	2	1,4
	ogółem	145	100,0

Atmosfera szkolna w odczuciu badanych została określona jako: dobra (52,4%) oraz zmienna (43,5%), w mniejszym stopniu zła (4,1%).

Uczniowie w większości przypadków posiadali niezbędną motywację do nauki, twierdząc, iż nauka oraz nabywanie i poszerzanie wiedzy są potrzebne (67,4%), stosunkowo dużą grupę stanowili uczniowie, którzy nie mieli poglądu na ten temat (27,2%), znaleźli się także uczniowie, których zdaniem nauka w szkole, w tym nabywanie i poszerzanie wiedzy nie jest potrzebne (5,4%).

Pomimo zróżnicowanej motywacji do nauki, uczniowie zadeklarowali, iż chcą się uczyć (90,3%). Grupa uczniów, którzy nie chcą się uczyć stanowiła mniejszość (18,7%). Podobny stosunek zarysował się wśród uczniów do ocen szkolnych.

Większość badanych uznała, iż chce zdobywać pozytywne oceny (93,2%), mniejszość stanowili uczniowie, którzy wypowiedzieli się, iż nie zależy im na pozytywnych ocenach (6,8%).

Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych dotyczyło większej grupy uczniów (61,2%), pozostali nie uczęszczali na zajęcia pozalekcyjne (38,8%).

Uczniowie określili także swoje samopoczucie na co dzień w szkole. Ponad połowa badanej grupy oceniła swoje samopoczucie w szkole jako dobre (55,2%), część jako bardzo dobre (28,3%), część jako niezbyt dobre (15,2%), pozostali swoje samopoczucie na terenie szkoły określili jako złe (1,4%).

### **2.3. Poziom kompetencji społecznych badanych uczniów na podstawie kwestionariusza KKS Anny Matczak**

Poziom kompetencji społecznych badanej grupy został obliczony w oparciu o procedury opracowane dla „Kwestionariusza kompetencji społecznych” Anny Matczak, co zostało opisane w pierwszej części metodologii. „Tworząc pozycje diagnostyczne - dotyczące kompetencji społecznych – oparto się na wstępnej ich kategoryzacji, której kryterium stanowił typ sytuacji wymagających tych kompetencji. Wykorzystano tu propozycję klasyfikacji trudnych sytuacji społecznych podaną przez Argyle’a (1991), częściowo ją modyfikując” (A. Marczak, 2001, s.11).

W skład kompetencji społecznych, zgodnie z podziałem zaproponowanym przez A. Matczak, a opartym na klasyfikacji Argyle'a , zaliczono:

1. Sytuacje intymne- oznaczające bliskie kontakty interpersonalne i związane z daleko idącym ujawnianiem się partnerów (jak np. zwierzanie się z osobistych problemów, czy wysłuchiwanie tego rodzaju zwierzeń);
2. Sytuacje ekspozycji społecznej – oznaczające bycie obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony wielu osób;
3. Sytuacje formalne – wymagające dostosowania się do ściśle określonych reguł, czy przepisów;
4. Sytuacje wymagające asertywności (realizowania własnych celów, czy potrzeb przez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi innych)  
(A.Marczak, 2001, s.11)

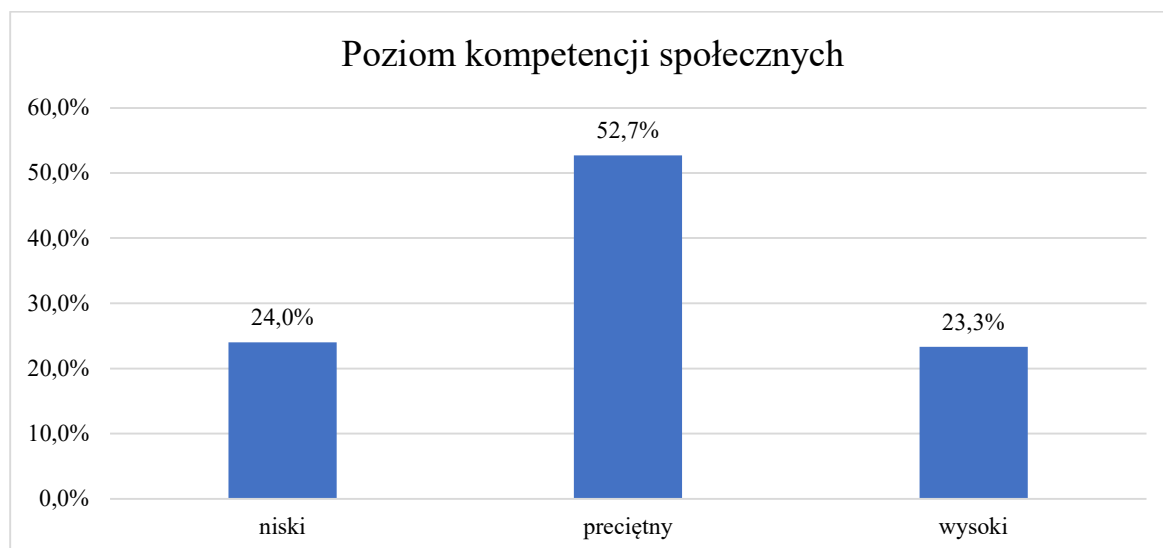
W Tabeli 9 zaprezentowano wybrane statystyki dla zmiennych ilościowych, które identyfikują uzyskaną punktację dla całościowego wyniku kwestionariusza KKS zarówno w całej badanej grupie, jak i w odniesieniu do płci badanych. Surowe wartości zostały następnie poddane transformacji do zalecanej skali stenowej. Wyższa średnia wartość punktacji dla ocenianej zmiennej dotyczyła kobiet (M=171,6 vs 163,9 wśród mężczyzn).

**Tabela 9. Wybrane statystyki opisowe dla zmiennej identyfikującej całościowy wynik kwestionariusza KKS (N=150). Źródło własne.**

Wynik KKS	Statystyki opisowe				
	M	SD	Me	Min	Max
<b>Cała grupa</b>	168,3	25,8	175	94	225
<b>Kobiety</b>	171,6	27,1	175	94	225
<b>Mężczyźni</b>	163,9	23,4	164	97	223

Procedura obliczania wyników kwestionariusza KKS umożliwia przekształcenie danych ujętych na skali stenowej do postaci zmiennej kategorialnej, pozwalającej ocenić stopień nasilenia mierzonej cechy (Wykres 2).

**Wykres 2. Poziom kompetencji społecznych badanych uczniów (N=150). Źródło własne.**



Można zaobserwować, że 24% badanych to osoby cechujące się niskim poziomem kompetencji społecznych (N=36). Z kolei większość badanych 52,7% to uczniowie, których poziom kompetencji społecznych oceniono jako przeciętny (N=79). Wysoki poziom kompetencji społecznych dotyczył natomiast 23,3% badanych (N=35).

## **2.4. Charakterystyka środowiska rodzinnego i szkolnego uczniów w odniesieniu do wysokiego, przeciętnego oraz niskiego poziomu kompetencji społecznych**

### **2.4.1. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi pozycję socjoekonomiczną rodziny**

W Tabeli 10 zaprezentowano wyniki analizy zależności występującej pomiędzy poziomem kompetencji trzech badanych grup uczniów, a zmiennymi identyfikującymi pozycję socjoekonomiczną rodziny.

**Tabela 10. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi pozycję socjoekonomiczną rodziny (N=150). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych					
		Niski		Przeciętny		Wysoki	
		N	%	N	%	N	%
<b>Struktura rodziny</b>	pełna	24	66,67	46	58,23	24	68,57
	niepełna	6	16,67	27	34,18	6	17,14
	zrekonstruowana	6	16,67	6	7,59	5	14,29
	<i>Ogółem</i>	36	100,0	79	100,0	35	100,0
<b>Zamieszkanie ucznia</b>	z rodzicami	23	67,67	43	54,43	21	60,00
	z jednym rodzicem	6	17,65	23	29,11	7	20,00
	z ojcem i jego partnerką	0	0,00	0	0,00	1	2,86
	z matką i jej partnerem	4	11,76	12	15,19	6	17,14
	z innymi członkami rodziny	1	2,94	1	1,27	0	0,00
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	79	100,0	35	100,0
<b>Wykształcenie matki</b>	wyższe	5	21,74	24	38,10	9	31,03
	średnie	13	56,52	32	50,79	14	48,28
	zawodowe	5	21,74	7	11,11	6	20,69
	<i>Ogółem</i>	23	100,0	63	100,0	29	100,0
<b>Wykształcenie ojca</b>	wyższe	3	13,64	16	27,12	7	25,93
	średnie	12	54,55	31	52,54	11	40,74
	zawodowe	7	31,82	12	20,34	9	33,33
	<i>Ogółem</i>	22	100,0	59	100,0	27	100,0
<b>Praca zawodowa rodziców</b>	rodzice pracujący	22	64,71	50	64,94	22	62,86
	jeden rodzic pracujący	12	35,29	25	32,47	10	28,57
	rodzice/rodzic na emeryturze/rencie	0	0,00	2	2,60	3	8,57
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	77	100,0	35	100,0



<b>Aktualny standard życia rodziny</b>	ponadprzeciętny	8	22,22	28	35,90	14	41,18
	przeciętny	27	75,00	49	62,82	20	58,82
	niższy niż przeciętny	1	2,78	1	1,28	0	0,00
	<i>Ogółem</i>	36	100,0	78	100,0	34	100,0
<b>Warunki do nauki</b>	własny pokój	23	63,89	53	67,95	27	77,14
	miejsce do nauki w dzielonym pokoju	9	25,00	25	32,05	7	20,00
	brak stałego miejsca do nauki	4	11,11	0	0,00	1	2,86
	<i>Ogółem</i>	36	100,0	78	100,0	35	100,0
<b>Wielkość rodziny</b>	jedynak	10	14,29	16	10,13	12	17,14
	dwoje i więcej dzieci w rodzinie	25	35,71	63	39,87	23	32,86
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	79	100,0	35	100,0
<b>Atmosfera domu rodzinnego</b>	dobra	17	48,57	53	67,09	27	79,41
	zmienna	16	45,71	25	31,65	7	20,59
	zła	2	5,71	1	1,27	0	0,00
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	79	100,0	34	100,0
<b>Samopoczucie ucznia na co dzień w domu</b>	bardzo dobre	11	31,43	43	54,43	21	61,76
	dobre	16	45,71	32	40,51	9	26,47
	niezbyt dobre	5	14,29	4	5,06	4	11,76
	często złe	3	8,57	0	0,00	0	0,00
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	79	100,0	34	100,0

Rozpatrując warunki, w jakich funkcjonowali uczniowie o niskich, przeciętnych i wysokich kompetencjach społecznych można zauważyć, iż wszystkie trzy grupy badanych pochodziły w większości przypadków z rodzin pełnych (66,67% vs 58,23% vs 68,57%) ; gdzie uczniowie zamieszkiwali z obydwojgiem rodziców (67,67% vs 54,43% vs 60,00%); matki posiadały na ogół wykształcenie średnie (56,52% vs 50,79% vs 48,28%), podobnie jak ojcowie (54,55% vs 64,94% vs 62,86%); rodzice byli aktywni zawodowo, na ogół obydwoje pracujący (64,71% vs 58,23% vs 68,57%); standard życia rodziny został określony jako przeciętny (75,00% vs 62,82% vs 58,82%); a uczniowie posiadali odpowiednie warunki do nauki

(63,89% vs 67,95% vs 77,14%), rodziny były na ogół wielodzietne (35,71% vs 39,87% vs 32,86%); a atmosfera panująca w domu rodzinnym (48,57% vs 67,09% vs 79,41%), w tym samopoczucie ucznia w domu, w przeważającym procencie, dobre (45,71%) i bardzo dobre (54,43% vs 61,76%).

Dokonując analizy poszczególnych zmiennych zaobserwowano nieznaczną zależność dotyczącą struktury rodziny. Najwyższy odsetek uczniów posiadających rodzinę pełną dotyczył uczniów o wysokim poziomie kompetencji społecznych (68,57%). Wśród uczniów posiadających przeciętny poziom kompetencji, w zestawieniu z innymi grupami, znalazł się najwyższy odsetek uczniów mieszkających w rodzinach niepełnych (34,18%), natomiast w grupie uczniów o niskim poziomie kompetencji najwyższy odsetek uczniów mieszkających w rodzinach zrekonstruowanych (16,67%).

Stosunkowo największą grupę uczniów mieszkającą z obydwójgiem rodziców stanowili uczniowie posiadający niski poziom kompetencji społecznych (67,67%). Na tle innych grup przeważający odsetek badanych mieszkających z jednym rodzicem stanowili uczniowie posiadający przeciętny poziom kompetencji (29,11%), natomiast z matką i jej partnerem uczniowie posiadający wysoki poziom kompetencji (17,1%).

Ujawniła się także pewna zależność dotycząca wykształcenia matek badanych uczniów. Najwyższy odsetek badanych posiadających matki z wykształceniem wyższym stanowili uczniowie o przeciętnym poziomie kompetencji (38,10%). W grupie uczniów o niskim poziomie kompetencji matki, w przeważającym odsetku, posiadały wykształcenie średnie (56,52%) oraz zawodowe (21,74%).

Porównując ze sobą natomiast dwie grupy uczniów, to jest uczniów posiadających wysoki i niski poziom kompetencji, okazało się, iż matki uczniów o wysokim poziomie kompetencji były nieco lepiej wykształcone. Większy odsetek matek z wykształceniem wyższym posiadali uczniowie o wysokim poziomie kompetencji (21,74% vs 31,03%), podczas gdy matki uczniów posiadających niski poziom kompetencji stanowiły liczniejszą grupę w zakresie wykształcenia średniego (56,52% vs 48,28%) oraz zawodowego (21,74% vs 20,69%).

W zakresie wykształcenia ojca pojawiła się zależność odwrotna. Najwyższy odsetek badanych posiadających ojców z wykształceniem wyższym pojawił się wśród uczniów posiadających przeciętny poziom kompetencji (27,12%), z wykształceniem średnim wśród uczniów posiadających niski poziom kompetencji (54,55%), natomiast z wykształceniem zawodowym wśród uczniów posiadających wysoki poziom kompetencji (33,33%).

Grupą najbardziej liczną, w której zarówno ojciec, jak i matka byli osobami aktywnymi zawodowo była grupa uczniów o przeciętnym poziomie kompetencji (64,94%),

najwyższy odsetek uczniów posiadających jednego pracującego rodzica pojawił się w grupie uczniów o niskim poziomie kompetencji (35,29%), natomiast najwyższy odsetek rodziców będących na rencie lub emeryturze znalazł się w grupie uczniów posiadających wysoki poziom kompetencji (8,57%).

W zakresie standardu życia, największy odsetek uczniów deklarujących, iż posiadają wysoki poziom życia znalazł się wśród uczniów o wysokim poziomie kompetencji (41,18%), uczniowie o niskim poziomie kompetencji określili standard życia ich rodziny jako przeciętny (75,00%) oraz niższy niż przeciętny (2,78%).

Rozpatrując wielkość rodzin, dane pokazały, iż grupą w której najwyższy odsetek stanowili jedynacy była grupa uczniów posiadających wysoki poziom kompetencji społecznych (17,14%), w drugiej kolejności uczniowie o niskim poziomie kompetencji (14,29%), w trzeciej o przeciętnym poziomie kompetencji (39,87%). Najliczniejszą grupę natomiast, w której uczniowie posiadali rodzeństwo była grupa uczniów o przeciętnym poziomie kompetencji (39,87%).

W ramach struktury rodziny przeprowadzono dodatkową analizę danych, opartą o test statystyczny  $\chi^2$  dla chi-kwadrat. Analiza ta wykazała istotne statystycznie zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych uczniów, a trzema zmiennymi. Zauważono, iż czynnikami istotnym statystycznie były: warunki ucznia do nauki ( $p=0,027$ ), atmosfera domu rodzinnego ( $p=0,056$ ) oraz samopoczucie ucznia na co dzień w domu ( $p=0,007$ ). (Aneks, Zestaw Tabel P dla chi-kwadrat, Tabela 51).

Najlepsze warunki do nauki posiadali uczniowie o wysokich kompetencjach społecznych, ponieważ w tej grupie znalazł się najwyższy procent uczniów posiadających własny pokój (77,14%). Natomiast najgorsze warunki do nauki mieli uczniowie o niskim poziomie kompetencji, gdyż w tej grupie znalazł się największy procent uczniów nie posiadających własnego pokoju, ani stałego miejsca do nauki (11,11%). W grupie osób posiadających przeciętny poziom kompetencji społecznych znalazł się najwyższy odsetek uczniów posiadających przeciętne warunki do nauki. Badani nie mieli swojego pokoju, ale posiadali wyznaczone, stałe miejsce do nauki w pokoju dzielnym z rodzeństwem (32,05%).

Atmosfera domu rodzinnego określona jako dobra dotyczyła w największym stopniu uczniów posiadających wysoki poziom kompetencji społecznych (79,41%). Atmosferę domu rodzinnego określili jako zmienną (45,71%) oraz złą (5,71%) uczniowie o niskim poziomie kompetencji, to w tej grupie znalazł się najwyższy procent uczniów opisujących atmosferę w domu jako niekorzystną.

Podobne wnioski wypłynęły z analizy zmiennej, jaką jest samopoczucie ucznia w domu. Najwyższy procent uczniów deklarujących, iż ich samopoczucie w domu jest bardzo dobre należał do uczniów o wysokim poziomie kompetencji społecznych (61,76%), w drugiej kolejności do uczniów o przeciętnym poziomie kompetencji (54,43%), dopiero w trzeciej kolejności wśród uczniów posiadających niski poziom kompetencji (31,43%).

Najwyższy odsetek uczniów deklarujących, iż ich samopoczucie w domu jest niezbyt dobre (14,29%) oraz często złe (8,57%) należał do uczniów o niskim poziomie kompetencji społecznych. Należy tutaj także nadmienić, iż uczniowie posiadający niski poziom kompetencji społecznych stanowili grupę zróżnicowaną, ponieważ w tej grupie znalazł się także przeważający odsetek uczniów, którzy określili swoje samopoczucie jako dobre (45,71%).

#### 2.4.2 Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne w kontekście relacji pomiędzy najbliższymi członkami rodziny

W Tabeli 11 przedstawiono zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi relacje pomiędzy najbliższymi członkami rodziny, w tym relacje pomiędzy rodzicami ucznia, pomiędzy matką i uczniem oraz pomiędzy ojcem i uczniem.

**Tabela 11. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi relacje pomiędzy najbliższymi członkami rodziny (N=150). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych					
		Niski		Przeciętny		Wysoki	
		N	%	N	%	N	%
Relacje pomiędzy rodzicami	dobrze	17	50,00	47	59,49	22	62,86
	zmiennie	9	27,47	21	26,58	10	28,57
	złe	5	14,71	4	5,06	1	2,86
	brak relacji	3	8,82	7	8,86	2	5,71
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	79	100,0	35	100,0
Relacje pomiędzy biologiczną matką a uczniem	dobrze	20	57,14	57	72,15	26	76,47
	przeciętne	7	20,00	10	12,66	2	5,88
	raz dobre raz złe	5	14,29	10	12,66	5	14,71
	złe	1	2,86	1	1,27	0	0,00
	brak relacji	2	5,71	1	1,27	1	2,94
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	79	100,0	34	100,0

<b>Relacje pomiędzy biologicznym ojcem a uczniem</b>	dobrze	17	48,57	40	51,28	22	62,86
	przeciętne	7	20,00	19	24,36	2	5,71
	raz dobrze raz złe	6	17,14	9	11,54	6	17,14
	złe	3	8,57	4	5,13	0	0,00
	brak relacji	2	5,71	6	7,69	5	14,29
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	78	100,0	35	100,0

Analiza statystyczna wykazała, iż w każdej z grup większość stanowili uczniowie posiadający rodziców, pomiędzy którymi były na ogół dobre relacje (50,00% vs 59,49% vs 62,86%). Ponadto, w każdej z grup większość stanowili uczniowie posiadający dobre relacje z matką (57,14% vs 72,15% vs 76,47%) oraz dobre relacje z ojcem (48,57% vs 51,28% vs 62,86%). Warto zauważyć, iż relacje pomiędzy matką i dzieckiem zostały uznane przez badanych za nieco lepsze niż relacje pomiędzy ojcem i dzieckiem.

W mniejszym stopniu relacje pomiędzy rodzicami były określane jako zmienne (27,47% vs 12,66%), a relacje pomiędzy matką i uczniem określane jako przeciętne (20,00% vs 67,09% vs 79,41%) oraz jako raz dobre, raz złe (14,71%). W mniejszym stopniu także relacje pomiędzy ojcem, a uczniem zostały określone jako przeciętne (20,00% vs 24,36%) oraz raz dobre, raz złe (17,14%).

Porównując uczniów posiadających niskie, przeciętne oraz wysokie kompetencje społeczne w kontekście relacji rodzinnych zauważono, iż im wyższy był poziom kompetencji, tym lepsze były relacje pomiędzy rodzicami ucznia, określone jako dobre (50,00% vs 59,49% vs 62,86%). Odwrotna zależność pojawiła się w odniesieniu do złych relacji pomiędzy rodzicami. Im niższy był poziom kompetencji społecznych, tym relacje pomiędzy rodzicami ucznia były gorsze, określone jako złe (14,71% vs 5,06% vs 2,86%).

Tak samo sytuacja wyglądała w odniesieniu do relacji zachodzących pomiędzy matką, a badanymi. Analiza statystyczna wykazała, że im wyższy był poziom kompetencji, tym lepsze były relacje pomiędzy matkami, a badanymi (57,14% vs 72,15% vs 76,47%), natomiast im niższy był poziom kompetencji społecznych uczniów, tym relacje pomiędzy matkami, a badanymi były gorsze (2,86% vs 1,27% vs 0,00%). Analogiczna sytuacja odnosiła się także do relacji zachodzących pomiędzy ojcem, a badanymi. Im wyższy był poziom kompetencji społecznych, tym lepsze były relacje pomiędzy ojcami, a dziećmi (48,57% vs 51,28% vs 62,86%) natomiast im niższy był poziom kompetencji społecznych badanych, tym relacje pomiędzy ojcami, a badanymi były gorsze (8,57% vs 5,13% vs 0,00%).

### 2.4.3. Zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi stosunek matki względem ucznia

W Tabeli 12 została zaprezentowana zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi stosunek matki względem ucznia. Stosunek matki do ucznia był opisany poprzez dwanaście charakterystyk.

**Tabela 12. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi stosunek matki względem ucznia (N=150). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych					
		Niski		Przeciętny		Wysoki	
		N	%	N	%	N	%
<b>Mówiła podniesionym głosem</b>	często/czasem	8	23,53	27	34,62	10	28,57
	rzadko/nigdy	26	76,47	51	65,38	25	71,43
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	78	100,0	35	100,0
<b>Ubliziała, przezywała mnie</b>	często/czasem	4	11,76	9	11,39	5	14,29
	rzadko/nigdy	30	88,24	70	88,61	30	85,71
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	79	100,0	35	100,0
<b>Stosowała przemoc fizyczną</b>	często/czasem	2	5,88	4	5,13	2	5,71
	rzadko/nigdy	32	94,12	74	94,87	33	94,29
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	78	100,0	35	100,0
<b>Gniewała się, obrażała się na mnie</b>	często/czasem	7	20,59	23	29,49	10	28,57
	rzadko/nigdy	27	79,41	55	70,51	25	71,43
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	78	100,0	35	100,0
<b>Krytykowała mnie</b>	często/czasem	9	27,27	18	23,08	7	20,59
	rzadko/nigdy	24	72,73	60	76,92	27	79,41
	<i>Ogółem</i>	33	100,0	78	100,0	34	100,0
<b>Okazywała mi miłość</b>	często/czasem	29	85,29	69	87,34	31	93,94
	rzadko/nigdy	5	14,71	10	12,66	2	6,06
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	79	100,0	33	100,0
<b>Poświęcała mi czas, uwagę</b>	często/czasem	27	79,41	65	82,28	31	88,57
	rzadko/nigdy	7	20,59	14	17,72	4	11,43
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	79	100,0	35	100,0
<b>Liczyła się z moimi potrzebami</b>	często/czasem	28	82,35	64	82,05	32	91,43
	rzadko/nigdy	6	17,65	14	17,95	3	8,57
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	78	100,0	35	100,0

<b>Interesowała się mną</b>	często/czasem	19	79,17	67	84,81	35	100,0
	rzadko/nigdy	5	20,83	12	15,19	0	0,00
	<i>Ogółem</i>	24	100,0	79	100,0	35	100,0
<b>Potrafiła ze mną rozmawiać</b>	często/czasem	25	73,53	62	78,48	27	77,14
	rzadko/nigdy	9	26,47	17	21,52	8	22,86
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	79	100,0	35	100,0
<b>Była /jest sprawiedliwa</b>	często/czasem	24	70,59	57	74,03	29	82,86
	rzadko/nigdy	10	29,41	20	25,97	6	17,14
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	77	100,0	35	100,0
<b>Była/ jest dla mnie autorytetem</b>	często/czasem	19	55,88	55	70,51	27	77,14
	rzadko/nigdy	15	44,12	23	29,49	8	22,86
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	78	100,0	35	100,0

Większość badanych, w każdej grupie, oceniła swoje matki raczej pozytywnie. W opinii uczniów matki raczej (rzadko lub nigdy) nie mówiły podniesionym głosem (76,47% vs 65,38% vs 71,43%); nie ubliżały, nie przyzywały dziecka (88,24% vs 88,61% vs 85,71%); nie stosowały przemocy fizycznej (94,12% vs 94,87% vs 94,29%); nie gniewały się, nie obrażały (79,41% vs 70,51% vs 71,43%), nie krytykowały nadmiernie (72,73% vs 76,92% vs 79,41%). Ponadto matki często (czasem) okazywały badanemu miłość (85,29% vs 87,34% vs 93,94%); poświęcały swoją uwagę i czas (79,41% vs 82,28% vs 88,57%); liczyły się z potrzebami dziecka (82,35% vs 82,05% vs 91,43%), interesowały się dzieckiem (79,17% vs 84,81% vs 100%), potrafiły z nim rozmawiać (73,53% vs 78,48% vs 77,14%), były sprawiedliwe (70,59% vs 74,03% vs 82,86%) oraz były dla uczniów autorytetem (55,88% vs 70,51% vs 77,14%).

Podczas analizy danych zauważono, iż matki uczniów o niskim poziomie kompetencji, w zestawieniu z pozostałymi grupami, rzadziej mówiły podniesionym głosem (76,47%) oraz rzadziej gniewały się, czy też obrażały na dziecko (79,41%), częściej natomiast stosowały przemoc fizyczną (5,88%) oraz krytykowały badanych (27,27%). Matki uczniów posiadających przeciętny poziom kompetencji społecznych rzadziej niż inne matki ubliżały dziecku (88,61%), najrzadziej stosowały przemoc fizyczną (95,87%), częściej natomiast mówiły podniesionym głosem (34,62%) oraz gniewały i obrażały się na dziecko (29,49%). Matki uczniów o wysokim poziomie kompetencji najrzadziej, spośród wszystkich grup krytykowały badanego, najczęściej za to ubliżały i przezywały swoje dziecko (14,29%).

Bardziej czytelne zależności ujawniły się w drugiej części badań, gdzie analizowano między innymi postawy matek względem dziecka w zakresie okazywanej miłości, poświęcanej uwagi, liczenia się z potrzebami dziecka.

Wraz ze wzrostem poziomu kompetencji matki częściej okazywały dzieciom miłość (85,29% vs 87,34% vs 93,94%); częściej poświęcały uwagę oraz czas (79,41% vs 82,28% vs 88,57%); częściej liczyły się z jego potrzebami (82,35% vs 82,05% vs 91,43%) oraz interesowały się dzieckiem (79,17% vs 84,81% vs 100%), częściej były postrzegane jako sprawiedliwe (70,59% vs 74,03% vs 82,86%) a także w większym stopniu były dla badanych autorytetem (55,88% vs 70,51% vs 77,14%).

Wraz ze wzrostem niskiego poziomu kompetencji, wzrastał odsetek uczniów deklarujących, iż ich matki rzadko okazywały miłość (14,71% vs 12,66% vs 6,06%); rzadko poświęcały uwagę i czas dziecku (20,59% vs 17,72% vs 11,43%), rzadko interesowały się dzieckiem (79,17% vs 84,81% vs 100%) oraz nie potrafiły z nim rozmawiać (26,47% vs 21,52% vs 22,86%), rzadziej były postrzegane jako sprawiedliwe (29,41% vs 25,97% vs 77,14%) oraz rzadziej były dla swoich dzieci autorytetem (44,12% vs 29,49% vs 22,86%).

Ponadto zauważono, iż największy odsetek uczniów deklarujących, iż matka potrafi z nimi rozmawiać pojawił się w grupie uczniów o przeciętnym poziomie kompetencji społecznych (78,48%). Paradoksalnie, w tej grupie uczniów pojawił się też największy odsetek badanych deklarujących, iż ich matki nie liczą się z ich potrzebami (17,95%).

Najbardziej znacząca różnica pomiędzy grupami uczniów o różnym poziomie kompetencji wystąpiła w kategorii określonej jako „interesowanie się dzieckiem” przez rodzica, w tej sytuacji przez matkę. Żaden z uczniów o wysokim poziomie kompetencji nie przyznał, że matka rzadko interesowała się nim lub nigdy nie interesowała się nim.

W grupie uczniów, którymi matka rzadko się interesowała lub nigdy się nie interesowała, około 15,19% stanowili uczniowie z przeciętnymi kompetencjami, a pozostali w odsetku równym 20,83% wykazali niskie kompetencje.

Podczas dodatkowej analizy statystycznej ustalono, iż zależność pomiędzy poziomem kompetencji a stopniem „interesowania się dzieckiem” przez matki była na granicy istotności statystycznej przyjętej w pracy ( $p=0,051$ ) (Aneks, Zestaw Tabel P dla chi-kwadrat, Tabela 53).



#### 2.4.4. Zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi stosunek ojca względem ucznia

W Tabeli 13 została zaprezentowana zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi stosunek ojca względem ucznia.

**Tabela 13 Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi stosunek ojca względem ucznia (N=150). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych					
		Niski		Przeciętny		Wysoki	
		N	%	N	%	N	%
<b>Mówił podniesionym głosem</b>	często/czasem	11	31,43	28	36,84	12	37,50
	rzadko/nigdy	24	68,57	48	63,16	20	62,50
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	76	100,0	32	100,0
<b>Ubliział, przezywał mnie</b>	często/czasem	5	14,29	8	10,39	3	9,38
	rzadko/nigdy	30	85,71	69	89,61	29	90,63
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	77	100,0	32	100,0
<b>Stosował przemoc fizyczną</b>	często/czasem	6	17,14	6	8,11	2	6,25
	rzadko/nigdy	29	82,86	68	91,89	30	93,75
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	74	100,0	32	100,0
<b>Gniewał się, obrażał się na mnie</b>	często/czasem	8	23,53	24	31,17	9	28,13
	rzadko/nigdy	26	76,47	53	68,83	23	71,88
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	77	100,0	32	100,0
<b>Krytykował mnie</b>	często/czasem	7	20,59	18	24,00	5	15,63
	rzadko/nigdy	27	79,41	57	76,00	27	84,38
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	75	100,0	32	100,0
<b>Okazywał mi miłość</b>	często/czasem	25	73,53	60	77,92	25	78,13
	rzadko/nigdy	9	26,47	17	22,08	7	21,88
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	77	100,0	32	100,0
<b>Poświęcał mi czas, uwagę</b>	często/czasem	23	65,71	57	74,03	28	87,50
	rzadko/nigdy	12	34,29	20	25,97	4	12,50
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	77	100,0	32	100,0
	często/czasem	24	68,57	57	74,03	28	87,50
	rzadko/nigdy	11	31,43	20	25,97	4	12,50

<b>Liczył się z moimi potrzebami</b>	<i>Ogółem</i>	35	100,0	77	100,0	32	100,0
<b>Interesował się mną</b>	często/czasem	24	68,57	58	75,32	28	87,50
	rzadko/nigdy	11	31,43	19	24,68	4	12,50
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	77	100,0	32	100,0
<b>Potrafił ze mną rozmawiać</b>	często/czasem	21	60,00	49	63,64	25	78,13
	rzadko/nigdy	14	40,00	28	36,36	7	21,88
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	77	100,0	32	100,0
<b>Jest/ był sprawiedliwa</b>	często/czasem	27	75,00	52	68,42	26	81,25
	rzadko/nigdy	9	25,00	24	31,58	6	18,75
	<i>Ogółem</i>	36	100,0	76	100,0	32	100,0
<b>Jest/ był dla mnie autorytetem</b>	często/czasem	20	57,14	40	52,63	24	75,00
	rzadko/nigdy	15	42,86	36	47,37	8	25,00
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	76	100,0	32	100,0

Postawy ojców względem badanych, podobnie jak matek zostały opisane poprzez dwanaście zmiennych, większość respondentów w każdej badanej grupie oceniło ojca raczej pozytywnie. W przeważającym odsetku uczniowie przyznali, iż ich ojciec raczej (rzadko lub nigdy) nie mówił podniesionym głosem (68,57% vs 63,16% vs 62,50%); nie ubliżał, nie przezywał badanego (85,71% vs 89,61% vs 90,63%); nie stosował przemocy fizycznej (82,86% vs 01,89% vs 93,75%); nie gniewał się, ani nie obrażał (76,47% vs 68,83% vs 71,88%), a także nie krytykował nadmiernie badanego (79,41% vs 76,00% vs 84,38%). Ponadto ojciec raczej (często/ czasem) okazywał dziecku miłość (73,53% vs 77,92% vs 78,13%); poświęcał uwagę i czas (65,71% vs 74,03% vs 87,50%); liczył się z jego potrzebami (68,57% vs 74,03% vs 87,50%); interesował się dzieckiem (68,57% vs 75,32% vs 87,50%); potrafił z nim rozmawiać (60,00% vs 63,64% vs 78,13%), był postrzegany jako sprawiedliwy (75,00% vs 68,42% vs 81,25%) oraz był dla dziecka autorytetem (57,14% vs 52,63% vs 75,00%).

W grupie uczniów posiadających niski poziom kompetencji społecznych był największy odsetek uczniów, którzy zadeklarowali, iż ich ojciec rzadko mówi podniesionym głosem (68,57%), rzadko gniewa się, bądź obraża na ucznia (76,47%), częściej natomiast niż w pozostałych grupach ojciec ubliżał, przezywał badanego (14,29%) oraz stosował wobec niego przemoc fizyczną (17,14%). W grupie uczniów posiadających przeciętny poziom kompetencji społecznych był największy odsetek uczniów, którzy przyznali, iż ich ojciec często gniewał się i obrażał na nich (31,17%) oraz nadmiernie ich krytykował (24,00%).

W grupie uczniów o wysokim poziomie kompetencji społecznych był największy odsetek uczniów, którzy stwierdzili, iż ich ojciec raczej (rzadko lub nigdy) ich nie przezywał (90,63%), nie stosował wobec nich przemocy fizycznej (93,75%) oraz nie krytykował ich nadmiernie (84,38%), ponadto stwierdzili iż ojciec często (lub czasem) mówił podniesionym głosem (37,50%).

Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych uczniów, a poszczególnymi zmiennymi wyraźniej zarysowały się w drugiej części analizy. Zauważono, iż wraz ze wzrostem poziomu kompetencji społecznych wzrastał także odsetek uczniów, którzy uznali iż ich ojcowie często okazywali im miłość (73,53% vs 77,92% vs 78,13%); poświęcali uwagę, czas (65,71% vs 74,03% vs 87,50%); liczyli się z ich potrzebami (68,57% vs 74,03% vs 87,50%); interesowali się nimi (68,57% vs 75,32% vs 87,50%); potrafili z nimi rozmawiać (60,00% vs 63,64% vs 78,13%) oraz byli dla badanych autorytetem (57,14% vs 52,63% vs 75,00%).

Im niższy był stopień kompetencji natomiast, tym wzrastał odsetek uczniów, którzy przyznali, iż ich ojcowie rzadko okazywali im miłość (26,47% vs 22,08% vs 21,88%); rzadko poświęcali uwagę, czas (34,29% vs 25,97% vs 12,50%); rzadko liczyli się z ich potrzebami (31,43% vs 25,97% vs 12,50%); nie interesowali się dzieckiem (31,43% vs 24,68% vs 12,50%) oraz nie potrafili z nim rozmawiać (40,00% vs 36,36% vs 21,88%).

Dodatkowo zauważono, iż w grupie uczniów o przeciętnym poziomie kompetencji społecznych pojawił się najwyższy odsetek uczniów postrzegających swoich ojców jako niesprawiedliwych (31,58%) oraz nie uznających autorytetu ojca (47,37%).

#### **2.4.5. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne, w kontekście postaw rodziców wobec szkoły i edukacji.**

Kolejnym istotnym aspektem przeprowadzonej analizy była identyfikacja zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych badanych uczniów, a zmiennymi charakteryzującymi środowisko rodzinne, w kontekście postaw rodziców wobec szkoły i edukacji (Tabela 14).

**Tabela 14 Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi postawę rodziców wobec szkoły i edukacji (N=150). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych					
		Niski		Przeciętny		Wysoki	
		N	%	N	%	N	%
<b>Obecność rodziców na zebraniach szkolnych</b>	nie opuszczają bez ważnej przyczyny zebrań	24	66,67	54	69,23	31	88,57
	czasami nie uczestniczą w zebraniach	10	27,78	22	28,21	3	8,57
	często nie uczestniczą w zebraniach	2	5,56	2	2,56	1	2,86
	<i>Ogółem</i>	36	100,0	78	100,0	35	100,0
<b>Częstotliwość monitorowania powodzeń/ niepowodzeń uczniów</b>	raz w roku	2	5,56	4	5,19	0	0,00
	raz na pół roku	0	0,00	5	6,49	2	5,88
	kilka razy w semestrze	7	19,44	19	24,68	8	23,53
	na zebraniach rodzicielskich	27	75,00	49	63,64	24	70,59
	<i>Ogółem</i>	36	100,0	77	100,0	34	100,0
<b>Postawa rodziców względem nauczycieli</b>	raczej dobra	13	37,14	43	55,84	20	57,14
	raz dobra raz zła	8	22,86	23	29,87	12	34,29
	zła	2	5,71	1	1,30	1	2,86
	nie wypowiadają się o nauczycielach	12	34,29	10	12,99	2	5,71
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	77	100,0	35	100,0

Zauważono, iż większość rodziców uczestniczy w zebraniach rodzicielskich i stara się ich nie opuszczać bez ważnej przyczyny (66,67% vs 69,23% vs 88,57%); na ogół systematycznie, podczas comiesięcznych zebrań rodzicielskich, monitoruje powodzenia i niepowodzenia uczniów w nauce (75,00% vs 63,43% vs 70,59%); raczej dobrze wypowiada się o nauczycielach (37,14% vs 55,84% vs 57,14%).

Najwyższy odsetek uczniów, których rodzice nie opuszczają zebrań bez ważnej przyczyny pojawił się wśród uczniów posiadających wysoki stopień kompetencji społecznych (88,57%), natomiast najwyższy odsetek uczniów, których rodzice często nie uczestniczą w zebraniach pojawił się wśród uczniów posiadających niski poziom kompetencji (5,56%).

W odniesieniu do zmiennej opisującej postawę rodziców względem nauczycieli również zaobserwowano pewne zależności. Najczęściej w badanej grupie uczniowie posiadający wysoki poziom kompetencji zadeklarowali, iż ich rodzice raczej dobrze wypowiadają się o nauczycielach (57,14%), uczniowie o przeciętnym poziomie kompetencji zadeklarowali, iż ich rodzice wypowiadają się o nauczycielach raz dobrze, raz źle (29,87%), natomiast uczniowie o niskich kompetencjach przyznali, iż ich rodzice wypowiadają się o nauczycielach źle (5,71%).

Zaznaczyły się dwie tendencje, im wyższy był poziom kompetencji badanych tym postawa rodziców względem nauczycieli była lepsza (37,14% vs 55,84% vs 57,14%). Wraz z niskim poziomem kompetencji wzrastał także wskaźnik mówiący o tym, iż rodzice nie wypowiadają się na temat nauczycieli (34,29% vs 12,99% vs 5,71%).

Postawa rodziców względem nauczycieli okazała się statystycznie istotna ( $P=0,027$ ). Najwyraźniejsza różnica pomiędzy grupami dotyczyła braku wypowiadania się rodziców na temat szkoły, co miało miejsce w grupie uczniów posiadających niski poziom kompetencji społecznych, w grupie tej pojawił się również najwyższy odsetek rodziców źle wypowiadających się o nauczycielach (Aneks, Zestaw Tabel  $P$  dla chi-kwadrat, Tabela 55).

W Tabeli 15 przedstawiono zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych uczniów, a zmiennymi identyfikującymi współpracę rodziców ze szkołą.

**Tabela 15 Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi postawy rodziców wobec szkoły i edukacji / współpraca ze szkołą (N=150). Źródło własne.**

Zmienna			Poziom kompetencji społecznych					
			Niski		Przeciętny		Wysoki	
			N	%	N	%	N	%
	Rodzice pomagają uczniowi w razie trudności	tak	24	66,67	59	74,68	29	82,86

<b>Współpraca rodziców ze szkołą</b>		nie	12	33,33	20	25,32	6	17,14
	<i>Ogółem</i>		36	100,0	79	100,0	35	100,0
	Rodzice dopilnowują, aby uczeń był odpowiednio przygotowany do szkoły	tak	13	36,11	45	56,96	25	71,43
		nie	23	63,89	34	43,04	10	28,57
	<i>Ogółem</i>		36	100,0	79	100,0	35	100,0
	Rodzice dopilnowują, aby uczeń uczestniczył w zajęciach pozalekcyjnych	tak	12	33,33	26	32,91	12	34,29
		nie	24	66,67	53	67,09	23	65,71
	<i>Ogółem</i>		36	100,0	79	100,0	35	100,0
	Rodzice dopilnowują, aby uczeń nie opuszczał zajęć szkolnych	tak	20	55,56	51	64,56	25	71,43
		nie	16	44,44	28	35,44	10	28,57
	<i>Ogółem</i>		36	100,0	79	100,0	35	100,0
	Rodzice dbają o zakup pomocy szkolnych dla dziecka	tak	23	63,89	61	77,22	31	88,57
		nie	13	36,11	18	22,78	4	11,43
	<i>Ogółem</i>		36	100,0	79	100,0	35	100,0

Zaobserwowano, iż współpraca ze szkołą układała się raczej dobrze, rodzice pomagali dzieciom w razie szkolnych trudności (66,67% vs 74,68% vs 82,86%), dopilnowywali, aby dzieci nie opuszczały zajęć szkolnych (55,56% vs 64,56% vs 71,43%) oraz dbali o zakup niezbędnych pomocy szkolnych dla swoich dzieci (63,89% vs 77,22% vs 88,57%). Ponadto rodzice, uczniów posiadających przeciętny oraz wysoki poziom kompetencji, starali się dopilnowywać, aby uczeń był odpowiednio przygotowany do szkoły (56,96%, 71,43%).

Jedynie w zakresie zajęć pozalekcyjnych badani większością głosów udzielili mniej spodziewanej odpowiedzi traktującej o tym, iż rodzice na ogół nie dopilnowują, aby uczeń uczestniczył w zajęciach pozalekcyjnych (66,67% vs 67,09% vs 65,71%). Mogło to wynikać ze specyfiki zajęć, które nie były obowiązkowe, więc rodzice nie uznawali potrzeby uczestnictwa ich dzieci w takich zajęciach.

W omawianym zakresie analiza wykazała następującą zależność: rodzice uczniów posiadających wysoki poziom kompetencji pomagali swoim dzieciom w razie trudności częściej niż pozostali rodzice (66,67% vs 74,68% vs 82,86%), częściej też od pozostałych grup dopilnowywali, aby uczeń był odpowiednio przygotowany do szkoły (36,11% vs 56,96% vs 71,43%), aby nie opuszczał zajęć szkolnych (55,56% vs 64,56% vs 71,43%), w większym stopniu dbali także o zakup pomocy szkolnych dla dziecka (63,89% vs 77,22% vs 88,57%).

I odwrotnie, rodzice uczniów o niskim poziomie kompetencji, w największym stopniu spośród trzech grup: nie pomagali uczniowi w razie trudności (33,33% vs 25,32 % vs 17,14%), nie dopilnowywali, aby dzieci były odpowiednio przygotowane do lekcji, (63,89% vs 43,04% vs 28,57%) i aby nie opuszczali zajęć szkolnych (44,44% vs 35,44% vs 28,57%), w największym też stopniu nie dbali o zakupienie niezbędnych pomocy szkolnych dzieciom (36,11% vs 22,78% vs 11,43%).

W wyniku, dodatkowo przeprowadzonej, analizy statystycznej opartej o test p dla chi-kwadrat zaobserwowano, iż wysoki poziom kompetencji społecznych istotnie częściej towarzyszył uczniom, których rodzice dopilnowują, aby uczeń przychodził odpowiednio przygotowany do szkoły ( $p=0,010$ ), a także tych którzy dbają o zakup odpowiednich pomocy szkolnych dla dziecka ( $p=0,048$ ). (Aneks, Zestaw Tabel P dla chi-kwadrat, Tabela 55).

#### **2.4.6. Zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko szkolne w kontekście relacji międzyludzkich**

W Tabeli 16. zestawiono zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych uczniów a zmiennymi identyfikującymi relacje szkolne.

**Tabela 16. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi relacje szkolne (N=150). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych					
		Niski		Przeciętny		Wysoki	
		N	%	N	%	N	%
<b>Relacja klasa-uczeń</b>	uczeń jest lubiany przez większość uczniów	24	66,67	56	72,73	29	82,86
	uczeń jest lubiany przez kilku uczniów	10	27,78	17	22,08	6	17,14
	uczeń jest lubiany przez jednego lub dwóch kolegów	2	5,56	4	5,19	0	0,00
	<i>Ogółem</i>	36	100,0	77	100,0	35	100,0
<b>Relacja uczeń- klasa</b>	uczeń lubi większość uczniów w klasie	19	52,78	51	63,38	27	77,14
	uczeń lubi kilku uczniów w klasie	16	44,44	23	29,49	6	17,14
	uczeń lubi jednego/dwóch kolegów	1	2,78	4	5,13	2	5,71
	<i>Ogółem</i>	36	100,00	78	100,0	35	100,0
<b>Relacja nauczyciele-uczeń</b>	uczeń czuje się lubiany przez większość nauczycieli	18	50,00	38	49,35	25	71,43
	uczeń czuje się lubiany przez wybranych nauczycieli	13	36,11	26	33,77	8	22,86
	uczeń nie czuje się lubiany przez nauczycieli	0	0,00	4	5,19	0	0,00
	uczeń czuje, że jest obojętny nauczycielom	5	13,89	9	11,69	2	5,71
	<i>Ogółem</i>	36	100,0	77	100,0	35	100,0
<b>Relacja uczeń-nauczyciele</b>	uczeń lubi większość nauczycieli	14	38,89	32	42,67	22	62,86
	uczeń lubi wybranych nauczycieli	16	44,44	40	53,33	12	34,29
	uczeń nie lubi nauczycieli	2	5,56	1	1,33	0	0,00
	nauczyciele są uczniowi obojętni	4	11,11	5	6,41	1	2,86
	<i>Ogółem</i>	36	100,0	75	100,0	35	100,0
<b>Jakość relacji uczeń - nauczyciel</b>	dobra	13	37,14	35	44,87	27	77,14
	przeciętna	14	40,00	25	32,05	4	11,43
	raz dobra raz zła	6	17,14	16	20,51	3	8,57
	zła	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	brak relacji	2	5,71	2	2,56	1	2,86
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	78	100,0	35	100,0



Większość badanych uczniów posiadała na ogół dobre relacje szkolne, zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami. Uczniowie czuli się lubiani przez większość uczniów w klasie (66,67% vs 72,73% vs 82,86%), ale także lubili większość uczniów w klasie (52,78% vs 63,38% vs 77,14%), czuli się lubiani przez większość nauczycieli (50,00% vs 49,35% vs 71,43%), a także lubili większość (62,86%) lub wybranych nauczycieli (44,44% vs 53,33%). Jakość relacji z nauczycielami została określona jako dobra (44,87% vs 77,14%) oraz przeciętna (40,00%).

W ramach relacji klasa-uczeń ustalono, że wysoki poziom kompetencji społecznych najczęściej dotyczył uczniów, którzy byli lubiani przez większość uczniów (82,86%), natomiast niski poziom kompetencji dotyczył uczniów, którzy byli lubiani przez kilku kolegów (27,78) lub przez jednego - dwóch kolegów (5,56%). Grupa uczniów posiadających przeciętny poziom kompetencji znalazła się pośrodku. W związku z powyższym zaobserwowano, iż wraz ze wzrostem poziomu kompetencji wrosła pozycja socjometryczna uczniów w klasie.

W zakresie relacji uczeń- klasa było podobnie, to znaczy: wysoki poziom kompetencji społecznych dotyczył uczniów, którzy lubią większość rówieśników w klasie (77,14%), natomiast niski poziom kompetencji dotyczył uczniów, którzy lubią kilku kolegów (44,44%). W odniesieniu do relacji nauczyciele-uczeń, wysoki poziom kompetencji społecznych został zidentyfikowany przede wszystkim wśród badanych, którzy czują się lubiani przez większość nauczycieli (71,43%), natomiast niski poziom kompetencji społecznych przez wybranych nauczycieli (36,11%). W najwyższym stopniu uczniowie posiadający niski poziom kompetencji społecznych uznali, iż czują, że są nauczycielom obojętni (13,89%).

W grupie uczniów o przeciętnym poziomie kompetencji pojawiły się wszystkie wymienione kategorie, znaleźli się w niej uczniowie, którzy czują się lubiani przez większość nauczycieli (46,9%) oraz w przez wybranych (55,3%). W tej grupie jako jedynej znaleźli się uczniowie, którzy nie czują się lubiani przez nauczycieli (5,19%).

Analiza pokazała, iż w kontekście relacji uczeń – nauczyciele, w grupie uczniów o niskim oraz przeciętnym poziomie kompetencji społecznych znaleźli się badani, którzy lubili jedynie wybranych nauczycieli (44,44% vs 53,33%), jedynie uczniowie o wysokim poziomie kompetencji zadeklarowali większością głosów, iż lubią wszystkich nauczycieli (62,86%).

Ponadto w grupie natomiast uczniów o niskich kompetencjach znalazł się największy odsetek badanych, którzy uznali, iż nie lubią nauczycieli (5,56%), bądź nauczyciele są im obojętni (11,11%).

Analiza kolejnego punktu, dotyczącego jakości relacji pomiędzy uczniami, a nauczycielami zobrazowała dokładnie tę zależność - im niższy był poziom kompetencji wśród uczniów, tym wzrastało u nich poczucie braku relacji z nauczycielami (5,71% vs 2,56% vs 2,86%).

W zakresie jakości relacji pomiędzy uczniem, a nauczycielami ujawniły się jeszcze dwie zależności. Im wyższy był poziom kompetencji uczniów, tym bardziej skłonni byli oceniać jakość relacji z nauczycielami jako dobrą (37,14% vs 44,87% vs 77,14%). Im niższy był poziom kompetencji społecznych wśród uczniów tym częściej oceniali oni relacje z nauczycielami jako przeciętne (40,00% vs 32,05% vs 11,43%).

Ponadto zauważono, że wśród uczniów posiadających przeciętny poziom kompetencji społecznych znalazł się najwyższy odsetek badanych uznających, iż jakość relacji z nauczycielami jest raz dobra, raz zła (20,51%).

Warto dodać, iż w żadnej grupie nie znalazł się respondent, który określił jakość relacji z nauczycielami jako złą (0,00%).

W wyniku przeprowadzenia dodatkowej analizy statystycznej (p dla chi-kwadrat) ustalono, iż wyższemu poziomowi kompetencji społecznych uczniów w sposób istotny statystycznie towarzyszyła dobra jakość relacji nauczyciel-uczeń ( $p=0,022$ )(Aneks, Zestaw Tabel P dla chi-kwadrat, Tabela 56).

#### **2.4.7. Zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko szkolne ucznia**

W Tabeli 17 została pokazana zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko szkolne w kontekście: atmosfery szkolnej, motywacji do nauki, stosunku do nauki, samopoczucia ucznia w szkole oraz ocen szkolnych i zachowania.

**Tabela 17. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi środowisko szkolne ucznia (N=150). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych					
		Niski		Przeciętny		Wysoki	
		N	%	N	%	N	%
<b>Atmosfera w szkole</b>	dobra	11	31,43	42	54,55	23	67,65
	zmienna	21	60,00	32	41,56	11	32,35
	zła	3	8,57	3	3,90	0	0,00
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	77	100,0	34	100,0
<b>Motywacja do nauki</b>	nauka jest potrzebna	18	51,43	49	63,64	31	91,18
	nauka nie jest potrzebna	1	2,86	6	7,79	1	2,94
	brak poglądu na ten temat	16	45,71	22	28,57	2	5,88
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	77	100,0	34	100,0
<b>Stosunek do nauki</b>	chce się uczyć	25	78,13	58	78,38	29	90,63
	nie chce się	7	21,88	16	21,62	3	9,38
	<i>Ogółem</i>	32	100,0	74	100,0	32	100,0
<b>Stosunek do ocen</b>	chce zdobywać pozytywne oceny	32	91,43	70	90,91	34	100,00
	uczniowi nie zależy na pozytywnych ocenach	3	8,57	7	9,09	0	0,00
	<i>Ogółem</i>	35	100,0	77	100,0	34	100,0
<b>Samopoczucie ucznia w szkole</b>	bardzo dobre	4	11,76	24	31,17	13	38,24
	dobrze	20	58,82	46	59,74	14	41,18
	niezbyt dobre	9	26,47	6	7,79	7	20,59
	często złe	1	2,94	1	1,30	0	0,00
	<i>Ogółem</i>	34	100,0	77	100,0	34	100,0
<b>Oceny szkolne</b>	wysokie	7	19,44	20	15,64	10	28,57
	przeciętne	17	47,22	39	50,00	17	48,57
	niskie	12	33,33	19	24,36	8	22,86
	<i>Ogółem</i>	36	100,0	78	100,0	35	100,0

<b>Zachowanie w szkole</b>	wzorowe i bardzo dobre	23	63,89	46	58,97	24	70,59
	dobre i poprawne	5	13,89	16	20,51	4	11,76
	nieodpowiednie i naganne	8	22,22	16	20,51	6	17,65
	<i>Ogółem</i>	36	100,0	78	100,0	34	100,0

Uczniowie w przeważającym odsetku wskazywali na dobrą (54,55% vs 67,65%) oraz zmienną (60,00%) atmosferę szkolną, mieli raczej dobrą motywację do nauki (51,43% vs 63,64% vs 91,18%), pozytywny stosunek do nauki (78,13% vs 78,38% vs 90,63%) oraz pozytywny stosunek do zdobywania pozytywnych ocen szkolnych (91,43% vs 90,91% vs 100%), ponadto samopoczucie w szkole określali jako dobre (58,82% vs 59,74% vs 41,18%), posiadali przeciętne oceny (47,22% vs 50,00% vs 48,57%) oraz wzorowe lub bardzo dobre zachowanie (63,89% vs 58,97% vs 70,59%).

Zaobserwowano, iż wraz ze wzrostem poziomu kompetencji społecznych uczniowie częściej odczuwali atmosferę szkolną jako dobrą (31,43% vs 54,55% vs 67,65%), natomiast im niższe były kompetencje społeczne uczniów, tym częściej atmosfera w szkole określana była przez badanych jako zmienna (60,00% vs 41,56% vs 32,35%) oraz zła (8,57% vs 3,90% vs 0,00%). Warto zauważyć, że odczuwanie złej atmosfery w szkole było najczęściej deklarowane przez uczniów o niskim poziomie kompetencji społecznych (8,57), natomiast wśród uczniów o wysokim poziomie społecznym nie było osób, które czułyby się źle w szkole (0,00%).

Dodatkowo, analiza statystyczna (p dla chi-kwadrat) wykazała, iż zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a atmosferą szkolną okazała się zależnością statystycznie istotną ( $P=0,032$ ). )(Aneks, Zestaw Tabel P dla chi-kwadrat, Tabela 57).

Uczniami najlepiej zmotywowanymi do nauki okazali się uczniowie o wysokim poziomie kompetencji społecznych (91,18%), grupę, wśród której największa liczba uczniów uznała, iż nauka oraz zdobywanie i poszerzanie wiedzy nie jest potrzebne, stanowili uczniowie o przeciętnym poziomie kompetencji (7,79%), natomiast uczniowie posiadający niskie kompetencje w przeważającej ilości nie mieli poglądu na ten temat (45,71%).

Analiza danych (p dla chi-kwadrat) wykazała, iż motywacja uczniów do nauki okazała się istotna statystycznie ( $P=0,004$ )(Aneks, Zestaw Tabel P dla chi-kwadrat, Tabela 57).

Analizie poddany został także stosunek uczniów do nauki. W grupie uczniów o wysokim poziomie kompetencji społecznych było najwięcej badanych, którzy uznali, iż chcą się uczyć (90,63%), natomiast w grupie uczniów o niskim poziomie kompetencji społecznych uczniowie stwierdzili, iż nie chcą się uczyć (21,88%).

Z wyższym poziomem kompetencji wiązała się także procentowo największa potrzeba zdobywania pozytywnych ocen w szkole (100%), choć w pozostałych grupach potrzeba ta również pozostawała na dość wysokim poziomie (91,43% vs 90,91%). W grupie uczniów o przeciętnym poziomie kompetencji społecznych znalazł się najwyższy odsetek uczniów deklarujących, ich nie zależy im na zdobywaniu pozytywnych ocen szkolnych (9,09%).

Samopoczucie towarzyszące uczniom w szkole częściej odczuwane było jako dobre (58,82% vs 59,74% vs 41,18%), niż bardzo dobre (11,76% vs 31,17% vs 38,24%).

W zakresie samopoczucia ucznia w szkole analiza statystyczna wykazała pewną zależność. Im wyższy był poziom kompetencji społecznych, tym lepsze samopoczucie towarzyszyło uczniowi, uczniowie o wysokim poziomie kompetencji częściej deklarowali, iż ich samopoczucie jest bardzo dobre (38,24%), uczniowie o przeciętnym poziomie kompetencji częściej opisywali swoje samopoczucie jako dobre (59,74%), natomiast uczniowie o niskim poziomie kompetencji częściej niż inni określali swoje samopoczucie w szkole jako niezbyt dobre (2,94%) lub często złe (2,94%).

Zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a samopoczuciem uczniów na terenie szkoły okazała się istotna na poziomie  $P = 0,034$ . (Aneks, Zestaw Tabel  $P$  dla chi-kwadrat, Tabela 57).

W ostatnim punkcie analizy rozpatrywano dwie zmienne, do których należały oceny szkolne badanych oraz zachowanie. Zauważono następującą zależność: im wyższy był poziom kompetencji społecznych tym uczniowie posiadali lepsze oceny z poszczególnych przedmiotów, określone jako wysokie (60,00% vs 41,56% vs 32,35%). Im niższy był stopień kompetencji tym oceny były proporcjonalnie niższe (33,33% vs 24,36% vs 22,86%). Uczniowie posiadający przeciętny poziom kompetencji natomiast posiadali największy odsetek ocen określonych jako przeciętne (50,00%).

W zakresie zachowania uczniów było podobnie, wraz ze wzrostem poziomu kompetencji wzrastał odsetek badanych posiadających z zachowania oceny wzorowe i bardzo dobre (63,89% vs 58,97% vs 70,59%). Im niższy był natomiast poziom kompetencji uczniów, tym wyższy był odsetek ocen z zachowania określonych jako nieodpowiednie i naganne (22,22% vs 20,51% vs 17,65%). Uczniowie o przeciętnym poziomie kompetencji byli grupą, w której był najwyższy odsetek uczniów posiadających oceny z zachowania określone jako dobre i poprawne (20,51%).

Warto zauważyć, iż wbrew oczekiwaniom, uczniów posiadających niski i wysoki poziom kompetencji nie różnicowały w sposób znaczący oceny szkolne oraz zachowanie na terenie szkoły. Ilość ocen wysokich i niskich była w obu grupach mniej więcej podobna.

Zarówno w grupie uczniów posiadających niski, jak i wysoki poziom kompetencji pojawiły się słabe oceny z poszczególnych przedmiotów (poprawne i niedostateczne) oraz niskie oceny z zachowania (nieodpowiednie i naganne).

## 2.5. Charakterystyka środowiska rodzinnego w odniesieniu do wysokiego oraz niskiego poziomu kompetencji społecznych badanych uczniów

### 2.5.1. Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne

Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych badanych uczniów, a zmiennymi charakteryzującymi ich środowisko rodzinne zostały przedstawione w Tabeli nr 18. Do zmiennych identyfikujących środowisko rodzinne zaliczono: strukturę rodziny, zamieszkanie ucznia, wykształcenie matki i ojca, pracę zawodową rodziców, aktualny standard życia rodziny, warunki ucznia do nauki, wielkość rodziny, nałogi, karalność, atmosferę domu rodzinnego, samopoczucie ucznia w domu.

**Tabela 18. Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne (N=71). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych					
		Niski		Wysoki		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Struktura rodziny	pełna	24	50,0	24	50,0	48	100,0
	inna	12	52,2	11	47,8	23	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,864					
Zamieszkanie ucznia	z rodzicami	23	52,3	21	47,7	44	100,0
	inne	11	44,0	14	56,0	25	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,509					
Wykształcenie matki	wyższe i średnie	18	43,9	23	56,1	41	100,0
	niższe	5	45,5	6	54,5	11	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,927					
Wykształcenie ojca	wyższe i średnie	15	45,5	18	54,5	33	100,0
	niższe	7	43,8	9	56,3	16	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,910					

<b>Praca zawodowa rodziców</b>	obydwoje pracujący	22	50,0	22	50,0	44	100,0
	inne	12	48,0	13	52,0	25	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,873					
<b>Aktualny standard życia rodziny</b>	ponadprzeciętny i przeciętny	35	50,7	34	49,3	69	100,0
	niższy niż przeciętny	1	100,0	0	0,0	1	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,328					
<b>Warunki ucznia do nauki</b>	dobrze i przeciętnie	23	46,0	27	54,0	50	100,0
	złe	13	61,9	8	38,1	21	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,221					
<b>Wielkość rodziny</b>	jedynak	10	45,5	12	54,4	22	100,0
	dwoje i więcej dzieci w rodzinie	25	52,1	23	47,9	48	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,607					
<b>Nalogi w rodzinie - matka</b>	matka nadużywa/nadużywała spożycia alkoholu	2	100,0	0	0,0	2	100,0
	matka nie nadużywa/nie nadużywała spożycia alkoholu	33	48,5	35	51,5	68	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,151					
<b>Nalogi w rodzinie - ojciec</b>	ojciec nadużywa/nadużywał spożycia alkoholu	3	50,0	3	50,0	6	100,0
	ojciec nie nadużywa/nie nadużywał spożycia alkoholu	30	50,8	29	49,2	59	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,968					
<b>Karalność w rodzinie - matka</b>	matka była karana sądowo/przebywała w więzieniu	1	100,0	0	0,0	1	100,0
	matka nie była karana sądowo/nie przebywała w więzieniu	34	50,7	33	49,3	67	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,323					
<b>Karalność w rodzinie - ojciec</b>	ojciec był karany sądowo/przebywał w więzieniu	1	25,0	3	75,0	4	100,0
	ojciec nie był karany sądowo/nie przebywał w więzieniu	32	51,6	30	48,4	62	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,302					

<b>Atmosfera domu rodzinnego w opinii ucznia</b>	dobra	17	38,6	27	61,4	44	100,0
	zmienna lub zła	18	72,0	7	28,0	25	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	<b>*0,008</b>					
<b>Samopoczucie ucznia na co dzień w domu</b>	dobrze	27	47,4	30	52,6	57	100,0
	niezbyt dobrze	8	66,7	4	33,3	12	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,224					

Zależność pomiędzy zmiennymi istotna na poziomie:  $p \leq 0,05$ . \* Atmosfera w domu w opinii ucznia  $P < 0,008$

Jako pierwsza została opisana struktura rodziny. Spośród wszystkich badanych, którzy pochodzili z rodzin pełnych układ procentowy kształtował się tak samo, to znaczy: 50 % uczniów posiadało niski poziom kompetencji, 50,0% wysoki poziom kompetencji. Wśród uczniów pochodzących z pozostałych rodzin tj. z rodziny niepełnej, zrekonstruowanej, zastępczej: 52,2% miało niski, a 47,8 % miało wysoki poziom kompetencji. Zaobserwowano, że w rodzinach cechujących się pełną strukturą, występował nieco wyższy odsetek uczniów wykazujących wysoki poziom kompetencji społecznych, niż wśród uczniów wywodzących się z rodzin niepełnych (50,0% vs 47,8%).

Kolejnej analizie poddane zostało zamieszkanie ucznia. Spośród wszystkich respondentów, którzy mieszkali z rodzicami, nieco ponad połowa charakteryzowała się niskim poziomem kompetencji 52,3%, a 47,7% wysokim poziomem kompetencji. W przypadku uczniów, którzy zamieszkiwali tylko z jednym rodzicem, matką lub ojcem oraz z ich partnerami, bądź z innymi członkami rodziny - sytuacja była odwrotna, ponad połowa tj. 56,0% miała wysoki poziom kompetencji, natomiast mniejszą grupę tj. 44,0% stanowili uczniowie o niskim poziomie kompetencji.

W trzeciej kolejności rozpatrywano wpływ wykształcenia matki i ojca na poziom kompetencji uczniów. Wśród wszystkich badanych rodzin, w których matka posiadała wykształcenie wyższe, bądź średnie: 43,9 % uczniów posiadało niski stopień kompetencji, a 56,1 % wysoki. W rodzinach natomiast, w których matka posiadała wykształcenie niższe 45,5% uczniów miało niski poziom kompetencji, a 54,5% wysoki. Zależność dotycząca wykształcenia matki ucznia, w nieznacznym stopniu wskazywała na to, iż wyższe wykształcenie było związane z nieco wyższym poziomem kompetencji społecznych ankietowanych uczniów (56,1% vs 54,5%).

Wśród wszystkich rodzin, w których ojcowie posiadali wykształcenie wyższe, 54,5 % uczniów posiadało wysoki poziom kompetencji, a 45,5 % uczniów posiadało niski poziom kompetencji. Wśród rodzin, w których uczniowie posiadali ojców z wykształceniem niższym:



56,3% stanowili uczniowie posiadający kompetencje wysokie, natomiast 43,8% stanowili uczniowie posiadający kompetencje niskie.

Kolejnym badanym aspektem była praca zawodowa rodziców. Spośród wszystkich badanych rodzin, w których rodzice, zarówno ojciec jak i matka, pracowali zawodowo: 50,0% stanowili uczniowie o wysokich kompetencjach, 50,0% uczniowie o niskich kompetencjach. Wśród rodzin innych, to znaczy takich, gdzie tylko jeden rodzic pracuje zawodowo, bądź rodzice przebywają na rencie, na emeryturze, bądź są bezrobotni: 52,0 % uczniów posiadało wysoki poziom kompetencji, a 48,0% niski poziom kompetencji.

Do analizy został włączony również aktualny standard życia rodziny. Standard rodziny był badany w oparciu o opinię uczniów. Spośród wszystkich rodzin poziomem ponadprzeciętnym i przeciętnym legitymowało się 49,3% badanych o wysokim poziomie kompetencji oraz 50,7% badanych o niskim poziomie kompetencji. Wyższy standard życia był związany z wyższym poziomem kompetencji, jednak należy wziąć pod uwagę fakt, iż poziom życia rodziny określony jako niżej niż przeciętny dotyczył tylko jednego ucznia posiadającego niski poziom kompetencji społecznych (49,3% vs 0,00%).

Kolejnym przedmiotem analizy były warunki ucznia do nauki. Wśród wszystkich badanych rodzin, w których uczniowie posiadali najlepsze warunki do nauki (w tym własny pokój) oraz dobre warunki do nauki, gdzie uczeń dzielił pokój z rodzeństwem, ale posiadał wydzielone, stałe miejsce do nauki: 54,0% badanych posiadało wysoki poziom kompetencji, a 46,0% niski poziom kompetencji. Wśród rodzin, w których warunki do nauki były gorsze (gdzie uczeń nie posiadał ani własnego pokoju, ani stałego miejsca do nauki) 61,9% posiadało niski poziom kompetencji, a 38,1% posiadało wysoki poziom kompetencji. Zaobserwowano, iż lepsze warunki do nauki, w tym posiadanie własnego pokoju były w pewnym stopniu związane z wyższym poziomem kompetencji społecznych (54,0% vs 38,1%).

Pod uwagę brana była także wielkość rodziny. We wszystkich rodzinach, w których było tylko jedno dziecko: 54,4% stanowili badani z wysokim poziomem kompetencji, natomiast odsetek uczniów z niskim poziomem kompetencji wynosił 45,5%. W rodzinach wielodzietnych (posiadających dwoje lub więcej dzieci) ilość uczniów posiadających poziom kompetencji wysoki wynosiła 47,9%, natomiast ilość uczniów posiadających poziom kompetencji niski wynosiła 52,1%. W ramach wielkości rodziny pojawiła się zależność mówiąca o tym, iż nieco wyższy poziom kompetencji społecznych pojawił się wśród uczniów będących jedynakami, niż wśród uczniów posiadających rodzeństwo (54,4% vs 47,9%).

Wśród rodzin dotkniętych nałogami matki stanowiły nieliczny odsetek. Dwie matki miały problemy alkoholowe, a ich dzieci cechował niski poziom kompetencji społecznych. W grupie uczniów o wysokim poziomie kompetencji społecznych nie było matek nadużywających alkoholu. W rodzinach, w których matki nie nadużywały picia alkoholu: 51,5% stanowili uczniowie posiadający wysoki poziom kompetencji, a 48,5% uczniowie posiadający niski poziom kompetencji. W związku z powyższym zarysowała się nieznaczna tendencja mówiąca o tym, iż wyższemu poziomowi kompetencji społecznych towarzyszy brak nadużywania alkoholu przez matki (51,5% vs 00,0%).

Wśród wszystkich rodzin, w których ojcowie mieli problemy alkoholowe: 50% stanowili uczniowie posiadający wysoki poziom kompetencji, 50% uczniowie o niskim poziomie kompetencji. W rodzinach, w których ojciec nie nadużywał alkoholu 49,2% uczniów charakteryzował wysoki poziom kompetencji, a 50,08% niski poziom kompetencji.

Problemy z prawem wśród badanych rodzin dotyczył tylko jednej matki. Matka, która była karana sądowo/ przebywała w więzieniu miała dziecko cechujące się niskim poziomem kompetencji społecznych. Nie było matek posiadających problemy z prawem w grupie uczniów o wysokim poziomie kompetencji społecznych. W przypadku rodzin, w których matka nie miała problemów z prawem: 49,3% uczniów posiadało wysoki poziom kompetencji, a 50,7% uczniów posiadało niski poziom kompetencji.

W rodzinach, w których ojciec był karany sądowo/ przebywał w więzieniu 75,0% stanowiły dzieci charakteryzujące się wysokim poziomem kompetencji społecznych, a 25% dzieci posiadające niski poziom kompetencji. Wśród rodzin, w których ojcowie nie mieli problemów z prawem: 51,6% stanowili uczniowie o niskim poziomie kompetencji, natomiast 48,4% uczniowie o wysokim poziomie kompetencji.

Przedmiotem analiz była także atmosfera domu rodzinnego. Wśród wszystkich badanych rodzinach, grupa uczniów, która legitymowała się dobrą domową atmosferą stanowiło 61,4% badanych o wysokim poziomie kompetencji oraz 38,6% badanych i niskim poziomie kompetencji. Uczniowie, w których odczuciu atmosfera domu rodzinnego była zmienna lub zła mieli w większości niski poziom kompetencji społecznych 72,0% . Grupę posiadającą wysoki poziom kompetencji stanowiło 28,0% badanych. W związku z powyższym badania pokazały, iż wśród uczniów deklarujących dobrą atmosferę domu rodzinnego występował istotnie wyższy odsetek ankietowanych, cechujących się wysokim poziomem kompetencji społecznych \*(p=0,008).

W ostatnim punkcie rozważań scharakteryzowane zostało samopoczucie ucznia w domu. Grupę uczniów, którzy deklarowali bardzo dobre i dobre samopoczucie w domu stanowiło:

52,6% badanych o wysokim poziomie kompetencji oraz 47,4% badanych o niskim poziomie kompetencji. Grupę uczniów natomiast, którzy samopoczucie w domu określali jako niezbyt dobre, bądź często złe stanowili głównie uczniowie o niskim poziomie kompetencji 66,7%. Odsetek uczniów o wysokim poziomie kompetencji, w tym zakresie, stanowił 33,3%. Analizując rozkład procentowy omawianego zagadnienia zaobserwowano nieznaczną, choć widoczną tendencję mówiącą o tym, iż wraz z lepszym samopoczuciem ucznia na co dzień w domu wzrasta poziom kompetencji społecznych (52,6% vs 33,3%).

### 2.5.2. Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne w kontekście relacji pomiędzy najbliższymi członkami rodziny

Specyfikę środowiska rodzinnego respondentów rozpatrywano także z perspektywy rodzinnych interakcji. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne w kontekście relacji pomiędzy najbliższymi członkami rodziny prezentuje Tabela 19. Analiza objęła trzy typy relacji: relacje zachodzącą pomiędzy biologicznymi rodzicami ucznia, relacje zachodzące pomiędzy biologiczną matką, a uczniem oraz relacje zachodzące pomiędzy biologicznym ojcem, a uczniem.

**Tabela 19. Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne w kontekście relacji pomiędzy najbliższymi członkami rodziny (N=71). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych					
		Niski		Wysoki		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Relacje pomiędzy rodzicami biologicznymi ucznia	dobrze	17	43,6	22	56,4	39	100,0
	zmiennie/złe/trudne/brak	17	56,7	13	43,3	30	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,281					
Relacje pomiędzy biologiczną matką a uczniem	dobrze	20	43,5	26	56,5	46	100,0
	przeciętne/zmiennie/złe/trudne/brak	13	65,0	7	35,0	20	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,108					
Relacje pomiędzy biologicznym ojcem a uczniem	dobrze	17	43,6	22	56,4	39	100,0
	przeciętne/zmiennie/złe/trudne/brak	16	66,7	8	33,3	24	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,075					

Spośród wszystkich rodzin, w których uczniowie deklarowali dobre relacje pomiędzy rodzicami: 56,4% badanych posiadało wysoki poziom kompetencji, a 43,6% niski poziom kompetencji. Relacje rodzinne określone jako: zmienne, złe trudne, bądź jako brak relacji charakteryzowały uczniów posiadających niski poziom kompetencji w odsetku 56,7% oraz wysoki poziom kompetencji w odsetku 43,3%. Ustalono, że wśród rodzin deklarujących dobre relacje pomiędzy rodzicami występował wyższy odsetek ankietowanych o wysokim poziomie kompetencji społecznych, niż wśród rodzin, w których relacje pomiędzy rodzicami zostały określone jako przeciętne, zmienne, złe lub trudne (56,4% vs 43,3%).

Spośród rodzin, w których badani opisali swoje relacje z matką jako dobre: 56,5% stanowili uczniowie cechujący się wysokim poziomem kompetencji, natomiast 43,5% uczniowie cechujący się niskim poziomem kompetencji. W rodzinach, w których uczniowie opisali swe relacje z matką jako przeciętne, zmienne złe, trudne lub deklarowali brak relacji: 65,0% posiadało niski poziom kompetencji, natomiast 35% wysoki poziom kompetencji. W związku z powyższym nasuwa się kolejny wniosek, iż wysokiemu poziomowi kompetencji społecznych towarzyszyły dobre relacje z matką (56,4% vs 33,3%).

W relacjach z ojcem określonych jako dobre znalazło się: 56,4% uczniów o wysokim poziomie kompetencji oraz 43,6% uczniów o niskim poziomie kompetencji. W relacjach z ojcem określonych jako przeciętne, zmienne, złe, trudne, brak relacji: 66,7% badanych uczniów posiadało niski poziom kompetencji, natomiast 33,3% wysoki poziom kompetencji. W omawianym punkcie zarysowała się podobna zależność, i tak wyższemu poziomowi kompetencji towarzyszyły dobre relacje z ojcem (56,4% vs 33,3%).

### **2.5.3. Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne, w kontekście postaw rodziców wobec szkoły i edukacji**

Kolejnym przedmiotem analizy była postawa rodziców względem szkoły, edukacji oraz nauczycieli. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne, w kontekście postaw rodziców wobec szkoły i edukacji zostały przedstawione w Tabeli 20. Na stosunek rodziców wobec szkoły złożyły się trzy zmienne: obecność rodziców/ opiekunów na zebraniach szkolnych, częstość monitorowania powodzeń/ niepowodzeń szkolnych uczniów, postawa rodziców/opiekunów względem nauczycieli.

**Tabela 20. Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne w kontekście postaw rodziców wobec szkoły i edukacji (N=71). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych					
		Niski		Wysoki		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
<b>Obecność rodziców/opiekunów na zebraniach szkolnych</b>	rodzice na ogół uczestniczą w zebraniach	34	50,0	34	50,0	68	100,0
	rodzice często nie uczestniczą w zebraniach	2	66,7	1	33,3	3	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,572					
<b>Częstość monitorowania powodzeń/niepowodzeń szkolnych uczniów</b>	minimum raz na pół roku	2	50,0	2	50,0	4	100,0
	kilka razy w semestrze	34	51,5	32	48,5	66	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,953					
<b>Postawa rodziców/opiekunów względem nauczycieli</b>	wypowiadają się o nauczycielach dobrze	13	39,4	20	60,6	33	100,0
	nie wypowiadają się dobrze o nauczycielach	22	59,5	15	40,5	37	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,094					

Spośród wszystkich badanych rodzin, w których rodzice aktywnie uczestniczą w życiu szkoły oraz nie opuszczają bez wyraźnej przyczyny zebrań szkolnych: 50,0% uczniów posiadało wysoki poziom kompetencji, 50,0% niski poziom kompetencji. W rodzinach natomiast, w których rodzice często nie byli obecni na szkolnych zebraniach: 66,7% uczniów posiadało niski stopień kompetencji, a 33,0% wysoki poziom kompetencji. Zaobserwowano, iż ankietowani uczniowie, których rodzice, bądź opiekunowie nie opuszczają zebrań szkolnych częściej wykazywali wyższy poziom kompetencji społecznych, niż uczniowie deklarujący częste opuszczanie zebrań szkolnych przez rodziców (50,0% vs 33,3%).

W rodzinach, w których rodzice monitorowali powodzenia, bądź niepowodzenia uczniów rzadko, tj. minimum raz na pół roku, układ procentowy rozłożył się tak samo: 50,0% uczniów charakteryzował wysoki poziom kompetencji, 50,0 % niski poziom kompetencji. Wśród rodzin, w których rodzice monitorowali powodzenia, bądź niepowodzenia uczniów

częściej, tj. kilka razy w semestrze, na zebraniach rodzicielskich oraz częściej: 51,5% uczniów posiadała niski poziom kompetencji, a 48,5% uczniów wysoki poziom kompetencji.

Wbrew przypuszczeniom, uczniowie, którzy byli poddani mniejszemu nadzorowi ze strony rodziców, oraz byli rzadziej monitorowani przez nich posiadali wyższy stopień kompetencji społecznych (50,0% vs 48,5%).

Spośród wszystkich rodzin, w których rodzice wypowiadali się o nauczycielach raczej dobrze: 60,6% uczniów posiadało wysoki poziom kompetencji, a 39,4% uczniów niski poziom kompetencji. W rodzinach, w których rodzice nie wypowiadali się w ogóle na temat nauczycieli, bądź wypowiadali się raz dobrze, raz źle, bądź tylko źle: 59,5% badanych cechował niski poziom kompetencji, a 40,5% wysoki poziom kompetencji.

Badania wykazały, iż pozytywna postawa rodziców wobec nauczycieli, przejawiająca się w pozytywnych wypowiedziach na ich temat, zaznaczyła się w większym stopniu wśród uczniów cechujących się wysokim poziomem kompetencji, niż niskim (60,6% vs 40,5%).

#### **2.5.4. Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko szkolne**

Drugim środowiskiem, obok rodzinnego, w którym dokonuje się socjalizacja wtórna, a które pełni doniosłą rolę w kształtowaniu całej biografii uczniów, jest środowisko szkolne. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko szkolne zostały zaprezentowane w Tabeli 21.

Przedmiotem zainteresowania była tutaj pozycja socjometryczna ucznia w klasie, w szkole, w tym relacje określone jako: klasa-uczeń, uczeń-klasa, nauczyciele-uczeń, uczeń-nauczyciele. Dodatkowo analizie poddana została: jakości relacji pomiędzy badanymi, a nauczycielem, atmosfera szkolna, motywacja ucznia do nauki, stosunek ucznia do nauki, stosunek ucznia do ocen szkolnych, uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych, samopoczucie ucznia na co dzień w szkole.

Spośród całej badanej grupy, wśród uczniów uznających, iż są lubiani przez większość rówieśników w klasie, znalazło się: 54,7% badanych z wysokim poziomem kompetencji społecznych oraz 45,3% badanych z niskim poziomem kompetencji. Wśród uczniów natomiast uznających, iż są lubiani przez jednego lub kilku kolegów znalazło się: 66,7% badanych z niskim poziomem kompetencji oraz 33,3% badanych z wysokim poziomem kompetencji.

W toku analizy wyłoniła się tendencja, mówiąca o tym, iż wyższemu poziomowi kompetencji społecznych towarzyszyła wyższa pozycja społeczna w grupie. Uczniowie o wyższym

poziomie kompetencji czuli się lubiani przez większość uczniów, podczas gdy uczniowie o niższym poziomie kompetencji czuli się lubiani tylko przez jednego lub kilku rówieśników (54,7% vs 33,3%).

**Tabela 21. Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi środowisko szkolne (N=71). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych					
		Niski		Wysoki		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Relacja klasa-uczeń	uczeń czuje się lubiany przez większość uczniów	24	45,3	29	54,7	53	100,0
	uczeń czuje się lubiany przez jednego/kilku kolegów	12	66,7	6	33,3	18	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,117					
Relacja uczeń-klasa	uczeń lubi większość uczniów w klasie	19	41,3	27	58,7	46	100,0
	uczeń lubi jednego/kilku kolegów	17	68,0	8	32,0	25	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	*0,032					
Relacja nauczyciele-uczeń	uczeń czuje się lubiany przez nauczycieli	31	48,4	33	51,6	64	100,0
	uczeń nie czuje się lubiany przez nauczycieli	5	71,4	2	28,6	7	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,248					
Relacja uczeń-nauczyciele	uczeń lubi nauczycieli	30	46,9	34	53,1	64	100,0
	uczeń nie lubi nauczycieli	6	85,7	1	14,3	7	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	**0,051					
Jakość relacji pomiędzy uczniem a nauczycielami	raczej dobre	27	46,6	31	53,4	58	100,0
	złe i różne	8	66,7	4	33,3	12	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,205					
Atmosfera szkolna	dobra	11	32,4	23	67,6	34	100,0
	zła, zmienna	24	68,6	11	31,4	35	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	***0,003					
Motywacja ucznia do nauki	nauka jest potrzebna	18	36,7	31	63,3	49	100,0
	nauka nie jest potrzebna	17	85,0	3	15,0	20	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	****0,001					

<b>Stosunek ucznia do nauki</b>	chce się uczyć	25	46,3	29	53,7	54	100,0
	nie chce się uczyć	7	70,0	3	30,0	10	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,237					
<b>Stosunek ucznia do ocen szkolnych</b>	chce zdobywać pozytywne oceny	32	48,5	34	51,5	66	100,0
	nie chce zdobywać pozytywnych ocen	3	100,0	0	0,0	3	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,135					
<b>Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych</b>	uczestniczy	19	45,2	23	54,8	42	100,0
	nie uczestniczy	17	60,7	11	39,3	28	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,204					
<b>Samopoczucie ucznia na co dzień w szkole</b>	dobrze	24	47,1	27	52,9	51	100,0
	złe	10	58,8	7	41,2	17	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,401					

Zależność pomiędzy zmiennymi istotna na poziomie:  $p \leq 0,05$ . \* Relacja uczeń- klasa  $p < 0,032$ ; \*\*Relacja uczeń-nauczyciele  $p < 0,051$  (na poziomie granicznej istotności przyjętej w pracy); \*\*\*Atmosfera szkolna  $p < 0,003$ ; \*\*\*\*Motywacja ucznia do nauki  $p < 0,001$

W badanej grupie, wśród uczniów deklarujących, iż lubią większość uczniów w klasie, znalazło się: 58,7% badanych z wysokim poziomem kompetencji oraz 41,3% badanych z niskim poziomem kompetencji. Wśród uczniów natomiast deklarujących, iż lubią jednego, bądź kilku uczniów w klasie znalazło się: 68,0% badanych z niskim poziomem kompetencji oraz 32,0% badanych z wysokim poziomem kompetencji.

Zauważono, iż istotnie wyższy poziom kompetencji społecznych dotyczył uczniów, którzy lubili większość uczniów w klasie, istotnie niższy poziom kompetencji natomiast dotyczył uczniów, którzy lubili tylko jednego lub kilku rówieśników ( $p=0,032$ ).

Spośród wszystkich badanych, uczniowie, którzy uznali, iż czują się lubiani przez wszystkich, bądź wybranych nauczycieli znalazło się: 51,6% respondentów o wysokim poziomie kompetencji oraz 48,4% o niskim poziomie kompetencji. Uczniowie, którzy uznali, iż nie czują się lubiani przez nauczycieli, bądź są im obojętni stanowili grupę uczniów: o niskim poziomie kompetencji, w odsetku równym 71,4% oraz o wysokim poziomie, w odsetku równym 28,6%. Zaobserwowano, iż wyższy poziom kompetencji dotyczył uczniów, którzy czuli się lubiani przez większość nauczycieli, natomiast niższym poziomem kompetencji dotyczył uczniów, którzy nie czuli się lubiani przez nauczycieli, lub uznawali, że są im obojętni (51,6% vs 28,6%).

Spośród wszystkich badanych, uczniowie, którzy zadeklarowali, iż lubią większość lub wybranych nauczycieli znalazło się: 53,1% respondentów o wysokim



poziomie kompetencji, a 46,9% respondentów o niskim poziomie kompetencji. Uczniowie, którzy deklarowali, iż nie lubią nauczycieli, bądź nauczyciele są mu obojętni, stanowili grupę uczniów o niskim poziomie kompetencji w odsetku równym 85,7% oraz grupę uczniów o wysokim poziomie kompetencji w odsetku równym 14,3%.

Na granicy istotności statystycznej zaobserwowano związek pomiędzy wysokim poziomem kompetencji społecznych, a pozytywną postawą ucznia wobec nauczyciela, wyrażającą się w deklaracji, iż badany lubi większość nauczycieli. Podobnie zaobserwowano związek pomiędzy niskim poziomem kompetencji społecznych uczniów oraz deklaracją badanych mówiącą o tym, iż nie lubi nauczycieli, bądź są mu obojętni ( $p=0,051$ )

W następnej kolejności uczniowie oceniali jakość relacji, jakie łączą ich z nauczycielami. W całej grupie, która została poddana badaniom, uczniowie - oceniający jakość relacji z nauczycielami jako dobrą - posiadali wysokie kompetencje w odsetku równym 53,4%, oraz niskie kompetencje w odsetku równym 46,6%. Uczniowie, którzy scharakteryzowali jakość relacji, jakie łączą ich z nauczycielami jako różne (raz dobre, raz złe), złe oraz jako brak relacji posiadali niskie kompetencje w odsetku równym 66,7% oraz wysokie w odsetku równym 33,3%.

Uznano, iż jakość relacji pomiędzy uczniami, a nauczycielami ma związek z poziomem ich kompetencji społecznych, ponieważ większość uczniów deklarujących, iż nie lubi nauczycieli, bądź są mu obojętni posiadało niski poziom kompetencji, natomiast większość uczniów deklarujących dobre relacje z nauczycielami posiadało wysoki stopień kompetencji (53,4% vs 33,3%).

Kolejnej analizie została poddana atmosfera szkolna, którą określono w oparciu o opinie badanych uczniów. Spośród całej badanej grupy, uczniów, którzy ocenili atmosferę panującą w szkole jako dobrą było 67,6% z wysokim poziomem kompetencji oraz 32,4% z niskim poziomem kompetencji, z kolei uczniów, którzy ocenili atmosferę panującą w szkole jako zmienną lub złą było 68,6% z niskim poziomem kompetencji oraz 31,4% uczniów z wysokim poziomem kompetencji. Badania wykazały, iż istotnie wyższy poziom kompetencji dotyczył uczniów, którzy określili atmosferę szkolną jako dobrą, natomiast istotnie niższy poziom kompetencji dotyczył uczniów, którzy określili atmosferę szkolną jako różną (raz dobrą, raz złą) lub jako złą (trudno wytrzymać) ( $p=0,003$ ).

Motywację ucznia do nauki określono na podstawie opinii respondentów na temat tego, czy nauka jest, czy nie jest potrzebna. Uczniów twierdzących, iż nauka jest potrzebna, charakteryzował: wysoki poziom kompetencji społecznych, uczniowie ci stanowili grupę liczącą 63,3%, oraz niski poziom kompetencji społecznych w odsetku równym 36,7%.

Istotność statystyczna wyodrębniła się także w zakresie motywacji uczniów do nauki. Uczniowie posiadający wyższą motywację do nauki, deklarujący, iż nauka jest potrzebna legitymowali się wyższym poziomem kompetencji społecznych. Uczniowie, którzy mieli niższą motywację do nauki, wyrażającą się w stwierdzeniu, iż nauka nie jest potrzebna stanowili grupę składającą się w dużej mierze z dzieci posiadających niski poziom kompetencji społecznych ( $P=0,001$ ).

Stosunek ucznia do nauki określono na podstawie opinii respondentów na temat tego, czy badany chce się uczyć, czy nie chce się uczyć. W całej badanej grupie uczniów, którzy zadeklarowali, iż chcą się uczyć było 53,7% z wysokimi kompetencjami oraz 46,3% z kompetencjami niskimi. Uczniów, którzy zadeklarowali, iż nie chcą się uczyć było 70% z kompetencjami niskimi oraz 30% z kompetencjami wysokimi. Zaobserwowano, iż większość uczniów, którzy oświadczyli, iż chcą się uczyć posiadało wyższy stopień kompetencji społecznych, w porównaniu z uczniami, którzy uznali, że nie chcą się uczyć (53,7% vs 30,0%).

Stosunek ucznia do ocen szkolnych przedstawiał się następująco: 51,5% uczniów o wysokich kompetencjach oraz 48,5% uczniów o niskich kompetencjach uznało, iż chce zdobywać pozytywne oceny szkolne. Tylko troje uczniów uznało, iż nie zależy im na zdobywaniu pozytywnych ocen szkolnych. Uczniów tych cechował niski poziom kompetencji społecznych. Należy również zaznaczyć, iż w grupie badanych o wysokim poziomie kompetencji społecznych nie było uczniów, deklarujących, iż nie chcą zdobywać pozytywnych ocen.

Zarysowała się tendencja mówiąca o tym, iż większość uczniów, którzy oświadczyli, iż chcą zdobywać pozytywne oceny w szkole posiadało wyższy stopień kompetencji społecznych (51,5% vs 00,0%).

Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych dotyczyło uczniów o następującym składzie: 54,8% uczniów uczestniczących w zajęciach pozalekcyjnych cechował wysoki poziom kompetencji, natomiast 45,2% uczniów uczestniczących w zajęciach pozalekcyjnych cechował niski poziom kompetencji społecznych. Respondentami nie uczestniczącymi w zajęciach pozalekcyjnych byli głównie uczniowie o niskim poziomie kompetencji 60,7%, w mniejszym odsetku byli to także uczniowie o wysokim poziomie kompetencji 39,3%. Analiza danych pokazała, iż większość uczniów, którzy uczestniczyli w zajęciach lekcyjnych legitymowało się wysokim poziomem kompetencji społecznych (54,8% vs 39,3%).

Spśród wszystkich badanych, wyłoniła się grupa uczniów, która określiła swoje samopoczucie w szkole jako bardzo dobre i dobre, byli to uczniowie posiadający wysoki poziom kompetencji w odsetku równym 52,9 % oraz uczniowie posiadający niski poziom kompetencji w odsetku równym 47,1%. Drugą grupę uczniów stanowiły dzieci określające

swoje samopoczucie w szkole jako niezbyt dobre lub często złe. W tej grupie znalazło się 58,8% uczniów posiadających niski poziom kompetencji oraz 41,2% uczniów posiadających wysoki poziom kompetencji. Zaznaczyła się tutaj podobna tendencja jak w powyższych punktach analizy. Wśród badanych deklarujących bardzo dobre i dobre samopoczucie w szkole znalazł się większy odsetek uczniów posiadających wysoki poziom kompetencji społecznych (52,9% vs 41,2%).

## 2.6. WSKAŹNIK ZBIORCZY

Przy wyliczaniu wskaźnika zbiorczego brano pod uwagę dwie grupy uczniów, to znaczy uczniów o niskim oraz wysokim poziomie kompetencji społecznych (zmienna porządkowa). Pozostałe dwie zmienne są zmiennymi ilorazowymi. Ponieważ jedną ze zmiennych była zmienna porządkowa, zastosowano nieparametryczną korelację rho Spearmana (Tabela 65).

**Tabela 65. Nieparametryczna korelacja rho Spearmana. Źródło własne.**

WSKAŹNIK ZBIORCZY		
Nieparametryczna korelacja rho Spearmana		
ZMIENNE ZBIORCZE		Poziom kompetencji społecznych
SYTUACJA RODZINNA	Współczynnik korelacji	0,350**
	Istotność (dwustronna)	0,003
	N	71
SYTUACJA SZKOLNA	Współczynnik korelacji	0,370**
	Istotność (dwustronna)	0,001
	N	71

\*\* . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

Analiza wykazała, iż w obu przypadkach współczynnik korelacji jest dodatni i wskazuje na korelację o przeciętnej sile (zgodnie z klasyfikacją wg Guilford'a). Oznacza to, że im lepsza była sytuacja rodzinna i szkolna uczniów, tym wyższy był poziom ich kompetencji społecznych. Wyniki w obu przypadkach okazały się istotne statystycznie na poziomie istotności 0,05. Zilustrowano je również za pomocą wykresów pudełkowych (Aneks)

### Interpretacja:

Im lepsza sytuacja rodzinna, tym wyższy poziom kompetencji społecznych (współczynnik korelacji równy 0,350); jest to związek o przeciętnej sile, jednak jest on istotny statystycznie ( $p=0,003$ ).

Im lepsza sytuacja szkolna, tym wyższy poziom kompetencji społecznych (współczynnik korelacji równy 0,370); jest to związek o przeciętnej sile, jednak jest on istotny statystycznie ( $p=0,001$ ).

Wszystkie dane dotyczące wskaźnika zbiorczego zostały zaprezentowane w Tabelach nr 58-64 oraz przedstawione na Wykresach 3 i 4, zamieszczonych w Aneksie.

## **2.7. Czynniki wpływające na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów oraz na ich lepsze, bądź gorsze funkcjonowanie w szkolnej roli widziane z perspektywy nauczycieli**

W celu pełniejszej charakterystyki środowiska szkolnego, oprócz głównego przedmiotu badań, przedstawiono także zakres dodatkowy. Badaniami objęto grupę nauczycieli (N=105), wybranych losowo szkół gimnazjalnych. Metodą, jaką zastosowano podczas badania był wywiad audytoryjny. Celem przeprowadzonego wywiadu było zdiagnozowanie i usystematyzowanie czynników, które **w opinii nauczycieli** mogą warunkować kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów, a tym samym wpływać na ich zachowanie w szkole. Nauczyciele mogli dokonać wyboru spośród trzech kategorii odpowiedzi: „tak”, „nie” lub „nie wiem”. Podstawowe pytanie brzmiało: *„Czy zgodzi się Pani/Pan z twierdzeniem, iż na poziom kompetencji społecznych uczniów, a tym samym na ich lepsze, bądź gorsze funkcjonowanie w szkolnej roli, mają wpływ następujące czynniki (...)”*. Poszczególne czynniki zostały pogrupowane na kategorie zbiorcze, do których należały: czynniki związane z funkcją nauczyciela, czynniki związane ze składem klasy, warunki lokalowe szkoły, specyfika dnia w szkole, specyfika lekcji, relacje międzyludzkie w szkole, konflikty w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela, czynniki związane z systemem szkolnictwa oraz placówkami współpracującymi ze szkołą, czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym oraz czynniki zewnętrzne, pozaszkolne.

### **2.7.1. Czynniki związane z funkcją nauczyciela**

Jako pierwsze wyszczególnione zostały *czynniki związane z funkcją nauczyciela*. Należały do nich: staż pracy, doświadczenie zawodowe nauczyciela; nabyte umiejętności społeczne, stopień przygotowania przez uczelnię do wykonywanego zawodu, ilość oraz jakość odbytych praktyk, ilość oraz jakość odbytych szkoleń, atrakcyjna, motywująca do nauki forma prowadzenia lekcji, zasoby osobiste nauczyciela, stopień znajomości uczniów, jakość relacji z uczniami, posiadany autorytet. Kategorie odpowiedzi wraz ze zmiennymi zostały przedstawione poniżej, w Tabeli 22 oraz na Wykresie 5 (Aneks).

**Tabela 22. Czynniki związane z funkcją nauczyciela (N=105). Źródło własne.**

Zmienna	Kategoria odpowiedzi					
	Tak		Nie		Nie wiem	
	N	%	N	%	N	%
<b>Zasoby osobiste nauczyciela</b>	104	99,0	1	1,0	0	0,0
<b>Jakość relacji z uczniami</b>	104	99,0	1	1,0	0	0,0
<b>Posiadany autorytet</b>	104	99,0	1	1,0	0	0,0
<b>Nabyte umiejętności społeczne</b>	103	98,1	0	0,0	2	1,9
<b>Atrakcyjna, motywująca uczniów do nauki forma prowadzenia lekcji</b>	102	97,1	3	2,9	0	0,0
<b>Stopień znajomości uczniów</b>	101	96,2	2	1,9	2	1,9
<b>Ilość oraz jakość odbytych szkoleń</b>	81	77,1	16	15,2	8	7,6
<b>Staż pracy, doświadczenie zawodowe</b>	78	74,3	23	21,9	4	3,8
<b>Ilość oraz jakość odbytych praktyk</b>	73	69,2	21	20,0	11	10,5
<b>Stopień przygotowania przez uczelnię do wykonywanego zawodu</b>	72	68,6	20	19,0	13	12,4

Nauczyciele uznali, iż czynnikami najbardziej istotnymi, związanymi z funkcją nauczyciela, a jednocześnie kształtującymi pożądane społecznie zachowania oraz kompetencje szkolne uczniów, są czynniki związane z posiadaniem autorytetu nauczyciela (99,0 %), jakością jego relacji z uczniami (99,0%), zasobami osobistymi nauczyciela (99,0%), nabytymi umiejętnościami społecznymi (98,10%), atrakcyjną, motywującą uczniów do nauki formą prowadzenia lekcji (97,10%), a także stopniem znajomości uczniów przez nauczyciela (96,20%). W drugiej kolejności, nieco poniżej znalazły się takie czynniki jak: ilość oraz jakość odbytych szkoleń (77,10%), staż pracy, doświadczenie zawodowe nauczyciela (74,30%), ilość oraz jakość odbytych praktyk (69,20%), stopień przygotowania przez uczelnię do wykonywanego zawodu (68,60%).

### 2.7.2. Czynniki związane ze składem klasy

Kolejnym przedmiotem analizy były *czynniki związane ze składem klasy*, do których zakwalifikowano następujące zmienne: w sali lekcyjnej znajduje się uczeń lub kilku uczniów nadpobudliwych; liczebna przewaga chłopców nad dziewczętami; dominujący, popularny uczeń w klasie rozbija tok lekcji, przeszkadza w jej prowadzeniu; kilku dominujących, popularnych uczniów ma niską motywację do nauki; kilku dominujących, popularnych uczniów ma negatywną postawę wobec nauczycieli i szkoły. Wyniki dotyczące składu klasy zostały zaprezentowane poniżej, w Tabeli 23 oraz na Wykresie 6 (Aneks).

**Tabela 23. Czynniki związane ze składem klasy (N=105). Źródło własne.**

Zmienna	Kategoria odpowiedzi					
	Tak		Nie		Nie wiem	
	N	%	N	%	N	%
<b>W sali lekcyjnej znajduje się uczeń lub kilku uczniów nadpobudliwych</b>	97	92,4	4	3,8	4	3,8
<b>Dominujący, popularny uczeń w klasie rozbija tok lekcji, przeszkadza w jej prowadzeniu</b>	95	90,5	9	8,6	1	1,0
<b>Kilku dominujących, popularnych uczniów ma negatywną postawę wobec nauczycieli i szkoły</b>	90	85,8	8	7,6	7	6,7
<b>Kilku dominujących, popularnych uczniów ma niską motywację do nauki</b>	88	83,8	12	11,4	5	4,8
<b>Liczebna przewaga chłopców nad dziewczętami</b>	23	21,9	75	71,4	7	6,7

Z analizy zebranych danych wyniknęło, iż nauczyciele w zdecydowanej większości potwierdzili wpływ specyfiki struktury społecznej klasy na zachowanie się młodzieży oraz na ich funkcjonowanie w szkolnej roli w następujących przypadkach:

- w sali lekcyjnej znajduje się uczeń lub kilkoro uczniów nadpobudliwych (92,4%),
- dominujący, popularny uczeń w klasie „rozbija” tok lekcji, przeszkadza w jej prowadzeniu (90,5%),
- kilku dominujących, popularnych uczniów w klasie ma negatywną postawę wobec szkoły i nauczycieli (85,8%),
- kilku dominujących, popularnych uczniów w klasie ma niską motywację do nauki (83,8%),
- w danej klasie występuje liczebna przewaga chłopców nad dziewczętami (21,9%)

Inaczej rozłożyły się kategorie odpowiedzi w pytaniu dotyczącym liczebnej przewagi chłopców nad dziewczętami (21,9%). Nauczyciele uznali, że proporcja chłopców do dziewcząt, w danej klasie, nie ma większego wpływu na zachowanie się grupy. Wyniki pokazały, iż w opinii badanych nauczycieli, to nie płeć, lecz cechy osobowościowe poszczególnych uczniów mają większe znaczenie w kontekście funkcjonowania grupy jako całości.

### **2.7.3. Czynniki związane z warunkami lokalowymi szkoły**

Problematyka dotycząca warunków lokalowych szkoły związana była z jednej strony z czynnikami charakteryzującymi środowisko lokalne, z drugiej strony z czynnikami zawierającymi się w ramach socjologii przestrzeni. Do czynników charakteryzujących środowisko lokalne zaliczono: umiejscowienie szkoły (miasto, wieś, centrum miasta, peryferia miasta) oraz specyfikę środowiska lokalnego (spokojna dzielnica, patologie społeczne niewidoczne, bądź dzielnica niespokojna, widoczne patologie, duża liczba rodzin rozbitych, bądź rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym). Do czynników opisujących wpływ przestrzeni szkolnej na grupę zaliczono następujące zmienne: wielkość szkoły, a ilość uczniów; wielkość i przestronność sal lekcyjnych; struktura sal lekcyjnych, w tym sposób ustawienia ławek; sposób rozmieszczenia uczniów w poszczególnych ławkach. Wszystkie wymienione czynniki zostały przedstawione poniżej, w Tabeli 24 oraz na Wykresie 7 (Aneks).



**Tabela 24. Warunki lokalowe szkoły (N=105). Źródło własne.**

Zmienna	Kategoria odpowiedzi					
	Tak		Nie		Nie wiem	
	N	%	N	%	N	%
<b>Specyfika środowiska lokalnego</b>	98	93,3	5	4,8	2	1,9
<b>Sposób rozmieszczenia uczniów w poszczególnych ławkach</b>	81	77,1	18	17,1	6	5,7
<b>Wielkość i przestronność sal lekcyjnych</b>	72	68,6	26	24,8	7	6,7
<b>Wielkość szkoły a ilość uczniów</b>	65	61,9	27	25,7	13	12,4
<b>Struktura sal lekcyjnych oraz sposób ustawienia ławek</b>	64	61,0	30	28,6	11	10,5
<b>Umiejscowienie szkoły</b>	50	47,7	47	44,8	8	7,6

Jak wskazują dane - specyfika środowiska lokalnego była odpowiedzią najwyżej punktowaną. Zdecydowana większość nauczycieli (93,30%) uznała, iż środowisko lokalne ma decydujące znaczenie dla funkcjonowania szkoły. Nauczyciele dostrzegli także zależność wpływu przestrzeni szkolnej na zachowania uczniów oraz ich funkcjonowanie w szkolnej roli, co przedstawiało się następująco: sposób rozmieszczenia uczniów w poszczególnych ławkach (77,10%), wielkość i przestronność sal lekcyjnych (68,60%), wielkość szkoły, a ilość uczniów (61,90%), struktura sal lekcyjnych i ustawienie ławek (61,00%). Najniżej punktowaną odpowiedzią było umiejscowienie szkoły (47,70%), co mogło wynikać z faktu, iż nauczyciele uczący w jednej lub kilku szkołach zlokalizowanych w jednym mieście nie mieli możliwość zaobserwowania różnic pomiędzy środowiskiem miejskim i wiejskim.

#### **2.7.4. Czynniki związane ze specyfiką dnia w szkole**

Do następnej grupy czynników zaliczono dwie zmienne, związane ze specyfiką dnia w szkole tj. porę dnia oraz typ dnia. Wyniki z przeprowadzonego badania zostały przedstawione w Tabeli 25, oraz zaprezentowane na Wykresie 8. Nauczyciele, biorąc pod uwagę zachowanie tej samej grupy uczniów na pierwszej i ostatniej godzinie lekcyjnej, w zdecydowanej większości (94,3%) uznali, iż pora dnia w sposób znaczący wpływa na funkcjonowanie uczniów w szkole. W mniejszym stopniu, choć także znaczącym (78,1%) potwierdzili wpływ typu dnia na funkcjonowanie uczniów w szkolnych rolach. Przez typ dnia należałoby

rozumieć: dzień standardowy (w czasie którego zajęcia odbywają się zgodnie z planem lekcji), bądź dzień niestandardowy (w czasie którego zajęcia nie odbywają się zgodnie z planem, z racji różnych atrakcji, bądź uroczystości szkolnych).

**Tabela 25. Specyfika dnia w szkole (N=105). Źródło własne.**

Zmienna	Kategoria odpowiedzi					
	Tak		Nie		Nie wiem	
	N	%	N	%	N	%
<b>Pora dnia</b>	99	94,3	1	1,0	5	4,8
<b>Typ dnia</b>	82	78,1	17	16,2	6	5,7

### 2.7.5. Czynniki związane ze specyfiką lekcji

Aby dokonać charakterystyki lekcji posłużono się zmiennymi, takimi jak: status przedmiotu, rodzaj lekcji oraz sposób prowadzenia lekcji. Status przedmiotu oznaczał rangę przedmiotu, znaczenie jakie dany przedmiot posiada z punktu widzenia uczniów, nauczycieli, a także rodziców.

Rodzaj lekcji dotyczył dwóch kategorii:

- lekcji obowiązkowych, odbywających się zgodnie z ramowym planem nauczania,
- lekcji obowiązkowych, lecz odbywających się na zasadzie zastępstwa, lub nadobowiązkowych typu zajęcia dodatkowe (np. wychowanie do życia w rodzinie).

Sposób prowadzenia lekcji był rozpatrywany na dwa sposoby:

- jako sprzyjający kształtowaniu się kompetencji społecznych uczniów,
- jako utrudniający kształtowanie się kompetencji społecznych, wpływający na uczniów w sposób deprawujący, zachęcający ich do działań i zachowań nieakceptowanych społecznie.

Kategorie odpowiedzi, wraz ze zmiennymi, opisującymi specyfikę lekcji, zostały zamieszczone w Tabeli 26 oraz na Wykresie 9 (Aneks)

**Tabela 26. Specyfika lekcji (N=105). Źródło własne.**

Zmienna	Kategoria odpowiedzi					
	Tak		Nie		Nie wiem	
	N	%	N	%	N	%
<b>Sposób prowadzenia lekcji przez danego nauczyciela</b>	99	94,2	3	2,9	3	2,9
<b>Rodzaj lekcji</b>	84	80,0	18	17,1	3	2,9
<b>Status danego przedmiotu</b>	71	67,6	18	26,7	6	5,7

Spośród trzech wymienionych czynników, nauczyciele za najważniejszy uznali sposób prowadzenia lekcji przez danego nauczyciela (94,20%), w drugiej kolejności rodzaj lekcji (80,00%), w trzeciej status danego przedmiotu (67,60%).

W badaniu specyfiki lekcji i jej wpływu na uczniów, został jedynie zaakcentowany pewien problem, w wyniku którego nasuwa się szereg następujących pytań:

- 1) Czy uczniowie inaczej zachowują się w czasie lekcji obowiązkowych, a inaczej w czasie nadobowiązkowych?
- 2) Czy uczniowie inaczej zachowują się na przedmiotach uznanych za ważne, natomiast inaczej na przedmiotach uznanych za mniej ważne?
- 3) Czy uczniowie inaczej zachowują się na przedmiotach prowadzonych poprawnie pod względem edukacyjnym, metodycznym, wychowawczym, a inaczej w czasie lekcji prowadzonych w sposób nieadekwatny?
- 4) Jaki wpływ na zachowania uczniów, a tym samym na funkcjonowanie w szkolnej roli mają wymienione czynniki ( rodzaj lekcji, status przedmiotu, styl prowadzenia lekcji)?

Odpowiedź na te pytania wymagałaby osobnych procedur badawczych.

## **2.7.6. Relacje międzyludzkie w szkole**

Jednym z istotnych czynników wpływających na zachowania uczniów w szkole są relacje międzyludzkie, które tworzą klimat i atmosferę pracy w całym środowisku szkolnym. W ramach relacji międzyludzkich wymienione zostały następujące zmienne: jakość relacji interpersonalnych między nauczycielami; jakość relacji pomiędzy nauczycielami a rodzicami; jakość relacji pomiędzy nauczycielami a dyrektorem szkoły. Interakcje zachodzące pomiędzy

nauczycielami, rodzicami i dyrektorem szkoły, oddziałują także na samych uczniów, choć nie są bezpośrednio z nimi związane. Wyniki dotyczące omawianego zagadnienia zostały przedstawione w Tabeli 27 oraz na Wykresie 10 (Aneks).

**Tabela 27. Relacje międzyludzkie w szkole (N=105). Źródło własne.**

Zmienna	Kategoria odpowiedzi					
	Tak		Nie		Nie wiem	
	N	%	N	%	N	%
<b>Jakość relacji pomiędzy nauczycielami a rodzicami</b>	89	87,3	11	10,8	2	2,0
<b>Jakość relacji interpersonalnych między nauczycielami</b>	84	82,4	16	15,7	2	2,0
<b>Jakość relacji pomiędzy nauczycielami a dyrektorem szkoły</b>	69	67,6	26	25,5	7	6,9

W opinii nauczycieli relacje międzyludzkie w szkole mają wpływ na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów oraz na ich lepsze, bądź gorsze funkcjonowanie w szkolnej roli. Nauczyciele najwyższą rangę w tym zakresie nadali relacjom pomiędzy nauczycielami i rodzicami (87,30%), w drugiej kolejności relacjom interpersonalnym pomiędzy nauczycielami (82,40%). Jako mniej znaczącą, tj. mającą mniejszy wpływ na uczniów, uznali relację pomiędzy nauczycielami, a dyrektorem szkoły (67,60%).

### **2.7.7. Konflikty w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela**

Do konfliktów w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela zaliczono dwie zmienne: problem z pogodzeniem roli zawodowej z rodzinną oraz niepełną znajomość swej roli.

Problem pogodzenia roli zawodowej z rodzinną dotyczy sytuacji, w której nauczyciel jest zmuszony dokonywać wyborów pomiędzy ilością czasu przeznaczonego dla własnej rodziny, a ilością czasu przeznaczonego na wszelkie działania związane z pracą zawodową, podejmowane po godzinach pracy. Dokonywanie takich wyborów na rzecz jednej lub drugiej strony może skutkować zaniedbaniami w zakresie pełnionej roli rodzinnej lub zawodowej (ograniczenie wykonywania obowiązków zawodowych do minimum, słabe przygotowywanie się do prowadzenia lekcji, niewielkie zaangażowanie w sprawy wychowawcze swoich podopiecznych).

Niepełna znajomość roli nauczyciela związana jest z brakiem precyzyjnego ujęcia tego wszystkiego, co mieści się w ramach jego obowiązków służbowych oraz nieokreślonego czasu pracy nauczyciela. Konsekwencją niepełnej znajomości roli jest niewypełnianie tej roli do końca lub negatywna postawa wobec pełnionej roli. Postawa wobec pełnionej roli zawodowej rzutuje na sposób wykonywania własnej pracy, a jej skutki są odczuwane przez samych uczniów. Zmienne związane omawianym zagadnieniem, wraz z kategoriami odpowiedzi przedstawione zostały w Tabeli 28 oraz na Wykresie 11 (Aneks).

**Tabela 28. Konflikty w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela (N=105).**

**Źródło własne.**

Zmienna	Kategoria odpowiedzi					
	Tak		Nie		Nie wiem	
	N	%	N	%	N	%
<b>Niepełna znajomość swej roli</b>	72	73,5	15	15,7	14	10,8
<b>Problem z pogodzeniem roli zawodowej z rodzinną</b>	68	66,7	24	23,5	10	9,8

73,5% nauczycieli uznało, iż niepełna znajomości swej roli przez nauczycieli wpływa na funkcjonowanie uczniów w środowisku szkolnym, natomiast trudność pogodzenia roli zawodowej z rodzinną, uznało 66,70% badanych.

### **2.7.8. Czynniki związane z systemem szkolnictwa oraz placówkami współpracującymi ze szkołą**

Funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli nie jest związane tylko z mikro procesami, w tym z interakcjami zachodzącymi pomiędzy trzema grupami odniesienia: uczniami, nauczycielami oraz rodzicami. Na kształt i formę pełnionych ról uczniowskich w znaczącym stopniu wpływa cała struktura szkolnictwa. Nie bez znaczenia pozostaje tutaj również stopień, jakość oraz adekwatność wsparcia udzielanego szkole z zewnątrz, przez instytucje nadzorujące szkołę lub placówki współpracujące ze szkołą. Z perspektywy makrospołecznej analizie poddano dwie zmienne: strukturę szkolnictwa oraz jakość współpracy, adekwatność i stopień udzielanego wsparcia z zewnątrz. Wymienione zmienne, wraz z kategoriami odpowiedzi przedstawione zostały w Tabeli 29 oraz na Wykresie 12 (Aneks).

**Tabela 29. Czynniki związane z systemem szkolnictwa oraz placówkami współpracującymi ze szkołą (N=105). Źródło własne.**

Zmienna	Kategoria odpowiedzi					
	Tak		Nie		Nie wiem	
	N	%	N	%	N	%
<b>Jakość współpracy oraz adekwatność i stopień udzielanego wsparcia z zewnątrz</b>	85	83,3	9	8,8	8	7,8
<b>Struktura szkolnictwa</b>	75	73,5	16	15,7	11	10,8

Z analizy danych wynika, iż nauczyciele dostrzegają zasadność współpracy z instytucjami i placówkami zewnętrznymi. W ich ocenie jakość współpracy, adekwatność oraz stopień udzielanego wsparcia z zewnątrz jest czynnikiem istotnym z punktu widzenia funkcjonowania szkoły. Większość nauczycieli (83,30%) uznała, iż jakość współpracy, adekwatność oraz stopień wsparcia udzielonego z zewnątrz jest czynnikiem mającym wpływ na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów oraz na ich lepsze, bądź gorsze funkcjonowanie w szkolnej roli. W opinii większości nauczycieli (73,50%) znaczące oddziaływanie na szeroko rozumianą szkołę wywiera cała instytucjonalna struktura szkolnictwa.

### **2.7.9. Czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym**

W ramach środowiska rodzinnego analizie został poddany cały szereg zmiennych: struktura rodziny; zamieszkanie ucznia; poziom wykształcenia rodziców; stosunek rodziców do pracy zawodowej; warunki mieszkaniowe; wielkość rodziny; standard życia rodziny; obecność/ brak patologii w rodzinie; stopień zainteresowania rodziców postępami dziecka w nauce; postawa rodziców wobec szkoły, nauki, nauczycieli; stopień sprawowanej kontroli rodzicielskiej; jakość relacji pomiędzy dziećmi i rodzicami; jakość relacji pomiędzy małżonkami; obecność/ brak traumatycznych przeżyć w rodzinie. Wszystkie wymienione zmienne wraz z trzema kategoriami odpowiedzi zostały przedstawione poniżej, w Tabeli 30 oraz na Wykresie 13 (Aneks).

**Tabela 30. Źródło własne. Czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym (N=105)**

Zmienna	Kategoria odpowiedzi					
	Tak		Nie		Nie wiem	
	N	%	N	%	N	%
<b>Obecność/brak traumatycznych przeżyć w rodzinie</b>	103	100,0	0	0,0	0	0,0
<b>Stopień zainteresowania rodziców postępami dziecka w nauce</b>	102	99,0	1	1,0	0	0,0
<b>Postawa rodziców wobec szkoły, nauki, nauczycieli</b>	102	99,0	1	1,0	0	0,0
<b>Stopień kontroli rodzicielskiej</b>	101	99,0	0	0,0	1,0	1
<b>Jakość relacji pomiędzy dziećmi i rodzicami</b>	101	98,1	2	1,9	0	0,0
<b>Obecność/brak patologii w rodzinie</b>	100	97,1	3	2,9	0	0,0
<b>Jakość relacji pomiędzy małżonkami</b>	96	93,2	2	1,9	5	4,9
<b>Warunki mieszkaniowe</b>	85	82,5	14	13,6	4	3,9
<b>Struktura rodziny</b>	83	82,2	14	13,9	4	4,0
<b>Stosunek rodziców do pracy zawodowej</b>	79	76,7	10	9,7	14	13,6
<b>Zamieszkanie ucznia</b>	76	74,5	17	16,7	9	8,8
<b>Standard życia rodziny</b>	69	67,6	28	27,5	5	4,9
<b>Poziom wykształcenia rodziców</b>	55	53,4	40	38,8	8	7,8
<b>Wielkość rodziny</b>	53	51,5	38	36,9	12	11,7

W opinii nauczycieli najbardziej znaczącym czynnikiem, wpływającym na działania, i zachowania ucznia jest obecność lub brak traumatycznych przeżyć w rodzinie (100%). Wśród równie ważnych czynników, na drugim miejscu znalazł się: stopień kontroli rodzicielskiej (99,00%), postawa rodziców wobec szkoły, nauki, nauczycieli (99%) oraz stopień zainteresowania rodziców postępami dziecka w nauce (99,00%).

Do grupy bardzo istotnych czynników zaliczono także: jakość relacji pomiędzy dziećmi i rodzicami (98,10%), obecność/ brak patologii w rodzinie (97,00%) oraz jakość relacji pomiędzy małżonkami (93,20%). Do kolejnej grupy zaliczono: warunki mieszkaniowe (82,50%), strukturę rodziny (82,20%). Poniżej, jako trochę mniej znaczące znalazły się czynniki takie jak: stosunek rodziców do pracy zawodowej (76,70%), zamieszkania ucznia (74,50%), standard życia rodziny (67,60%). Najmniej znaczący, choć oznaczony jako istotny przez ponad połowę badanych został uznany: poziom wykształcenia rodziców (53,40%) oraz wielkość rodziny (36,90%).

### 2.7.10. Czynniki zewnętrzne, pozaszkolne

W ramach czynników zewnętrznych, pozaszkolnych badaniem została objęta jedna kategoria tj. wpływ współczesnej kultury na środowisko szkolne. Rozkład procentowy omawianej zmiennej ilustruje Tabela 31 oraz Wykres 14 (Aneks). W opinii większości nauczycieli (94,2%) na funkcjonowanie szkoły jako całości znaczący wpływ wywiera współczesna kultura. Kultura oddziałuje na całą strukturę szkoły, zarówno w skali makro (wpływając na kształt szkolnictwa), jak również w skali mikro (wpływając na zachowania uczniów oraz na kształt pełnionych przez nich ról).

**Tabela 31. Źródło własne. Czynniki zewnętrzne/pozaszkolne (N=105)**

Zmienna	Kategoria odpowiedzi					
	Tak		Nie		Nie wiem	
	N	%	N	%	N	%
Wpływ współczesnej kultury	97	94,2	5	4,9	1	1,0



## **2.8. Charakterystyka środowiska szkolnego uczniów, z perspektywy czynników wpływających na utrudnione nabywanie kompetencji społecznych oraz niewłaściwe funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli, związane z zaburzonym zachowaniem.**

W ramach badań dodatkowych dokonano charakterystyki środowiska szkolnego z punktu widzenia wybranych zmiennych, które modelują zachowania uczniów na terenie szkoły. Przyjęto, iż korelatami lepszego, bądź gorszego funkcjonowania uczniów w szkolnej roli są następujące czynniki: wpływ rówieśników; staż pracy nauczyciela; specyfika danego przedmiotu; negatywne nastawienie do nauczyciela; brak zainteresowania danym przedmiotem; mało interesujący przebieg lekcji; brak motywacji, chęci do nauki; specyfika miejsca w ławce; wpływ grupy; chęć zabawy, rozbawienia klasy; brak odczuwanych konsekwencji.

W pracy przyjęto, iż właściwe pełnienie szkolnej roli przez uczniów sprzyja realizowaniu podstawowych zadań szkoły, to jest nauczania (w tym przekazywania wiedzy i umiejętności) oraz wychowania (rozpatrywanego w kontekście nabywania pożądanych społecznie kompetencji społecznych).

Niewłaściwemu funkcjonowaniu uczniów w szkolnej roli natomiast towarzyszą takie działania i zachowania uczniów, które uniemożliwiają realizację podstawowych zadań szkoły, które utrudniają bądź wręcz uniemożliwiają nauczanie (w tym prowadzenie lekcji) oraz wychowanie (w tym nabywanie pożądanych kompetencji społecznych). Działania te świadczą o niepełnym realizowaniu roli, bądź o całkowitym odrzuceniu roli „dobrego ucznia” (uczeń nie chce się uczyć, nie chce zdobywać pozytywnych ocen, nie respektuje szkolnych regulaminów, swoim zachowaniem uniemożliwia prowadzenie lekcji oraz nauczanie innych osób w klasie).

Wraz z odrzuceniem szkolnej roli uczeń nie internalizuje wielu kompetencji społecznych, pożądanych nie tylko z perspektywy szkoły, ale także z perspektywy jego późniejszego życia, w tym: „umiejętności panowania nad emocjami oraz zdolności samodyscypliny i samokontroli zachowania w sytuacjach trudnych społecznie” (Rogaska 2009, s.34); „umiejętności współpracy w zespole” (Smółka 2008,s.35), w tym „angażowania innych do efektywnej współpracy” (Smółka 2008,s.34); „umiejętności osiągania celów społecznych i jednostkowych z jednoczesnym zachowaniem dobrych stosunków z partnerami interakcji” (Rogaska 2009, s.24); „umiejętności pracy w zespole”(Filipowicz 2004, s.44); „umiejętności rozumienia innych oraz empatii” (Oleksyn 2010, s.170-171); umiejętności „współdziałania

i względu na innych” (Argyle 2002, s.107); „zdolności do postępowania zgodnego z porządkiem społecznym, w tym umiejętności zachowania się w sposób uznawany za stosowny i skuteczny w kontaktach interpersonalnych” (Smółka 2008, s.101, cyt. za: Morreale, Spitzberg, Barge, 2007); „umiejętności efektywnego i adekwatnego zachowania się w wybranych sytuacjach społecznych” (Smółka 2008, s.101); „zdolności do rozpoznawania wspólnych interesów w skali danej organizacji” (Oleksyn 2010, s.170-171); „kompetencji związanymi z kulturą osobistą, kulturą relacji międzyludzkich, taktownym zachowaniem oraz kulturą pracy” (Oleksyn 2010, s.102).

W pierwszej kolejności badano opinię respondentów na temat wpływu obecności grupy rówieśniczej na ucznia, który zachowuje się w sposób nieakceptowany społecznie, co zostało opisane w Tabeli 32 oraz zilustrowane na Wykresie 15 (Aneks). Połowa respondentów uznała, iż większej ilości niepożądanych społecznie zachowań uczeń dopuszcza się w obecności rówieśników (50,0%). Drugą grupę stanowili badani, którzy uznali, iż fakt obecności lub nieobecności rówieśników nie ma większego znaczenia oraz nie wpływa na częstotliwość pojawiania się niepożądanych społecznie zachowań wśród uczniów (37,7%). Trzecią grupę uczniowie, według których większej ilości niepożądanych zachowań uczeń dopuszcza się bez udziału rówieśników (8,7%).

**Tabela 32 Zaburzone zachowania uczniów, a grupa rówieśnicza (N=150). Źródło własne.**

<b>Zmienna</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Większej ilości niepożądanych zachowań uczeń dopuszcza się w obecności rówieśników	75	50,00
Nie ma znaczenia obecność rówieśników w przypadku pojawienia się niepożądanych zachowań wśród uczniów	56	37,3
Większej ilości niepożądanych zachowań uczeń dopuszcza się bez udziału rówieśników	13	8,7

Drugim przedmiotem analizy było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy większej ilości zachowań nieakceptowanych społecznie uczeń dokonuje w obecności nauczyciela o długim, czy krótkim stażu zawodowym, czy też staż pracy nie ma większego znaczenia. W opinii większości badanych długość stażu zawodowego nauczyciela nie ma znaczenia (66,0%). Pozostała część respondentów była zdania, iż większej ilości niepożądanych społecznie zachowań uczeń dopuszcza się w obecności nauczyciela posiadającego krótki staż zawodowy (23,3%). Najmniejszą grupę stanowili uczniowie, którzy uznali, iż większej ilości

niepożądanych zachowań uczeń dopuszcza się w obecności nauczyciela posiadającego długi staż zawodowy (8%). Wpływ doświadczenia zawodowego na zachowania uczniów opisano i przedstawiono w Tabeli 33 oraz na Wykresie 16 (Aneks).

**Tabela 33 Zaburzone zachowania uczniów, a staż pracy nauczycieli (N=150). Źródło własne.**

<b>Zmienna</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nie ma znaczenia długość stażu zawodowego nauczyciela w przypadku pojawienia się niepożądanych zachowań wśród uczniów	99	66,00
Większej ilości niepożądanych zachowań uczeń dopuszcza się w obecności nauczyciela posiadającego krótki staż zawodowy	35	23,3
Większej ilości niepożądanych zachowań uczeń dopuszcza się w obecności nauczyciela posiadającego długi staż zawodowy	8	5,3

W następnej kolejności badano opinię respondentów na temat zależności występującej pomiędzy poszczególnymi przedmiotami szkolnymi, a częstotliwością zaburzonych zachowań uczniów pojawiających się na lekcjach. Badani wskazywali na przedmioty, na których uczniowie dopuszczają się większej ilości zachowań nieakceptowanych społecznie.

Na pierwszym miejscu uczniowie wymienili religię (70,7%), w drugiej kolejności lekcje wychowania fizycznego (42,0%). W następnej grupie znalazły się zarówno przedmioty ścisłe tj. matematyka (23,3%); humanistyczne, czyli język obcy (20,7%) oraz język polski (13,3%) jak i artystyczne, czyli muzyka (23,3%) oraz plastyka (18%). Pozostałe przedmioty, takie jak technika (12%), chemia (10,7%), informatyka (10,0%), fizyka (9,3%) oraz historia (7,3%) pozostały na trzecim (Tabela 34, Wykres 17 Aneks)

Na specyficzne postrzeganie przedmiotu przez uczniów może wpływać jeszcze kilka innych zmiennych takich jak: cechy osobowościowe nauczyciela prowadzącego dany przedmiot, sposób prowadzenia lekcji przez danego nauczyciela, preferencje co do przedmiotu wpływające z różnych zainteresowań uczniów. Przedmiot szkolny może mieć różny status, może być uznany za ważny lub mniej ważny, za bardziej lub mniej interesujący, za sprzyjający atmosferze ciszy i skupienia lub przeciwnie wyzwalający wśród uczniów zachowania emocjonalne oraz dużą aktywność. W związku z powyższym przedstawionej tu klasyfikacji przedmiotów nie należy traktować jako uniwersalnej, gdyż w różnych szkołach może ona wyglądać inaczej. Poszukiwanie uniwersalnej klasyfikacji wymagałoby przeprowadzenia szerszych badań oraz odrębnych procedur badawczych.

**Tabela 34 Zaburzone zachowania uczniów, a specyfika danego przedmiotu (N=150).**

**Źródło własne.**

<b>Zmienna</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Religia	106	70,7
Wychowanie fizyczne	63	42,0
Matematyka	35	23,3
Muzyka	35	23,3
Język obcy	31	20,7
Plastyka	27	18,0
Język polski	20	13,3
Technika	18	12,0
Chemia	16	10,7
Informatyka	15	10,0
Fizyka	14	9,3
Historia	11	7,3

Pojawienie się zaburzonych zachowań wśród uczniów było rozpatrywane z punktu widzenia jeszcze innych przyczyn, na które wskazywali badani, a które ilustruje Tabela 35 oraz Wykres 18 (Aneks).

Na pierwszym miejscu, czynnikiem w największym stopniu determinującym zaburzone zachowania młodzieży był brak zainteresowania uczniów danym przedmiotem lekcyjnym (62,7%) oraz mało interesujący przebieg lekcji (52,0%).

W drugiej kolejności istotna okazała się relacja uczniów z nauczycielem, w tym negatywne nastawienie do nauczyciela (44,0%).

Na równi, lub nieco poniżej znalazły się czynniki, które związane były z wpływem i obecnością klasy, w tym chęć zabawy, rozbawienia klasy (44,0%) oraz negatywny wpływ grupy rówieśniczej (36%).

Uczniowie wymienili także: brak motywacji, chęci do nauki (33,3%), brak odczuwanych konsekwencji (19,3%), specyfikę miejsca w ławce, w tym wpływ sąsiedztwa (19,3%) oraz pozostałe czynniki określone jako inne (4,0%).

**Tabela 35 Zaburzone zachowania uczniów, a inne przyczyny wymieniane przez uczniów (N=150). Źródło własne.**

<b>Zmienna</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Brak zainteresowania danym przedmiotem lekcyjnym	94	62,7
Mało interesujący przebieg lekcji	78	52,0
Negatywne nastawienie do nauczyciela	66	44,0
Chęć zabawy, rozbawienia klasy	66	44,0
Negatywny wpływ grupy rówieśniczej	54	36,0
Brak motywacji, chęci do nauki	50	33,3
Brak odczuwanych konsekwencji	48	32,0
Specyfika miejsca w ławce (wpływ sąsiedztwa)	29	19,3
Inne	6	4,0

## **2.9 Charakterystyka środowiska szkolnego uczniów, z perspektywy czynników wpływających nabywanie kompetencji społecznych oraz funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli, związane pozytywnym, bądź negatywnym postrzeganiem nauczycieli.**

Na środowisko szkolne, które jest drugim po rodzinnym obszarem socjalizacji uczniów składają się relacje międzyludzkie, w tym relacje zachodzące pomiędzy uczniami, a nauczycielami. Znaczący wpływ - pozytywny, ale również i negatywny - na rozwój uczniów wywiera osobowość społeczna nauczyciela. Prawie połowa badanych (44%) uznała, iż na zaburzone zachowania uczniów ma wpływ negatywne nastawienie do nauczyciela.

W ramach charakterystyki środowiska szkolnego zostały zaprezentowane dwa typy nauczycieli tj. nauczycieli posiadających oraz nieposiadających predyspozycji do pracy z grupą. Pierwszy typ wiązał się z pozytywnym postrzeganiem ucznia przez nauczyciela, drugi z negatywnym.

W pierwszym przypadku badani opisywali nauczycieli, przy których uczniowie zachowują się w sposób zgodny z przyjętym porządkiem społecznym, czyli współpracują z nauczycielem, nie zakłócają przebiegu lekcji, zachowują się kulturalnie, przestrzegają ogólnie przyjętych

norm współżycia społecznego, sprzyjających kształtowaniu się szeregu kompetencji społecznych. Uczniowie udzielali odpowiedzi na pytania charakteryzujące nauczyciela pod kątem tego: Jaką jest osobą? Dlaczego uczniowie do słuchają? Jak prowadzi lekcje oraz czym różni się prowadzenie lekcji tego nauczyciela od innych? Jaki jest w stosunku do uczniów? Co go wyróżnia? Czy uczniowie słuchają danego nauczyciela z powodu przedmiotu, którego uczy (przedmiot o wyższym statusie z punktu widzenia np. egzaminów)?

W drugim przypadku respondenci opisywali nauczycieli, przy których uczniowie zachowują się w sposób utrudniający, bądź uniemożliwiający realizowanie podstawowej funkcji szkoły jaką jest nauka (w tym przekazywanie i zdobywanie wiedzy) oraz wychowanie (traktowane jako kształtowanie się pozytywnych kompetencji społecznych). Badani opisywali nauczycieli, któremu brakuje pewnych predyspozycji do pracy z grupą pod kątem tego: Jaką jest osobą? Dlaczego uczniowie go nie słuchają? Jak prowadzi lekcje oraz czym różni się prowadzenie lekcji tego nauczyciela od innych? Jaki jest w stosunku do uczniów? W jaki sposób utrzymuje dyscyplinę na lekcjach? Czy uczniowie nie słuchają danego nauczyciela z powodu przedmiotu, którego uczy (przedmiot o niższym statusie z punktu widzenia np. egzaminów)?

Odpowiedzi uczniów miały charakter opisowy, w związku z tym zostały pogrupowane w konkretne kategorie, do których należały: cechy osobowościowe nauczycieli; sposób w jaki starają się utrzymać porządek (ład) społeczny w klasie oraz w szkole ; sposób prowadzenia lekcji; stosunek do własnego zawodu; postawa względem uczniów; postrzeganie nauczyciela poprzez status i atrakcyjność nauczanego przedmiotu.

### **2.9.1 Nauczyciel posiadający predyspozycje do pracy z grupą, pozytywnie postrzegany przez uczniów**

W Tabeli 36 oraz na Wykresie 19 (Aneks) przedstawiono szereg cech opisujących nauczycieli, którzy są pozytywnie postrzegani przez uczniów. Na pierwszym miejscu znalazły się te cechy osobowości nauczyciela, które nie są związane z perspektywą szkolną, lecz czysto ludzką, i tak uczniowie określili nauczycieli posiadających odpowiednie predyspozycje do pracy z grupą jako: „przyjemnych i miłych” (18%), „posiadających poczucie humoru (18%) oraz „pogodnych i uśmiechniętych” (12%). Na drugim miejscu znalazły się cechy nauczycieli związane ze sposobem prowadzenia lekcji. Pojawiły się tutaj następujące określenia: „stanowczy”(8,7%), „surowy”(7,3%), „spokojny i opanowany”(6%). Dopiero w trzeciej kolejności pojawiły się cechy związane z realizacją procesu edukacyjnego.

Nauczyciel został określony jako „sprawiedliwy” (3,3%), „mądry i inteligentny” (3,3%) oraz „wymagający”(2,7%). Pozostałe cechy, za pomocą których respondenci określili nauczycieli posiadających odpowiednie predyspozycje do pracy z grupą to: „dobry”(2,0%), „kulturalny” (2,0%), „łagodny” (2%), „wyrozumiały” (1,3%) oraz „posiadający doświadczenie zawodowe” (1,3%).

**Tabela 36 Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia cech osobowościowych (N=150)**

LP	Zmienna	N	%
1	Nauczyciel „przyjemny, miły”.	27	18,0
2	Nauczyciel „posiadający poczucie humoru”	27	18,0
3	Nauczyciel „pogodny i uśmiechnięty”.	18	12,0
4	Nauczyciel „stanowczy”	13	8,7
5	Nauczyciel „surowy”	11	7,3
6	Nauczyciel „spokojny i opanowany”	9	6,0
7	Nauczyciel „sprawiedliwy”	5	3,3
8	Nauczyciel „mądry i inteligentny”	5	3,3
9	Nauczyciel „wymagający”	4	2,7
10	Nauczyciel „dobry”	3	2,0
11	Nauczyciel „kulturalny”	3	2,0
12	Nauczyciel „łagodny”	3	2,0
13	Nauczyciel „wyrozumiały”	2	1,3
14	Nauczyciel „posiadający doświadczenie zawodowe”	2	1,3

W Tabeli 37 oraz na Wykresie 20 (Aneks) zostały zaprezentowane czynniki, które sprzyjają utrzymaniu porządku, ładu społecznego na zajęciach lekcyjnych. Zauważono, iż nauczyciele pozytywnie postrzegani przez uczniów posiadają zdolności przywódcze, sprzyjające utrzymywaniu się porządku, ładu na lekcjach oraz w szkole. Umiejętność „zapanowania nad grupą” badani ocenili najwyżej (16,7%). Wśród zmiennych, charakteryzujących nauczycieli, sprzyjających tworzeniu się ładu społecznego na lekcjach znalazły się: konsekwencja w zachowaniu (14,7%), określanie jasnych zasad, których należy przestrzegać (12,7%), brak pobłażliwości względem zachowań niepożądanych (11,3%), wzbudzanie respektu, w tym posiadany autorytet (4,0%), równe traktowanie wszystkich uczniów (2,0%), relacja z uczniem oparta na dialogu (0,7%).

**Tabela 37 Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu, w jaki utrzymuje porządek/ ład społeczny w klasie/ w szkole (N=150). Źródło własne.**

LP	Zmienna	N	%
1	Umiejętności przywódcze, w tym umiejętność „zapanowania nad grupą”	25	16,7
2	Konsekwencja w zachowaniu	22	14,7
3	Określanie jasnych zasad, których należy przestrzegać	19	12,7
4	Brak pobłażliwości względem zachowań niepożądanych	17	11,3
5	Wzbudzanie respektu, posiadany autorytet	6	4,0
6	Równe traktowanie wszystkich uczniów	3	2,0
7	Dialog, rozmowa z uczniami	1	0,7

Nauczyciele, posiadający odpowiednie predyspozycje do pracy z grupą, zostali scharakteryzowani także pod kątem sposobu prowadzenia lekcji, co zostało zaprezentowane w Tabeli 38 oraz na Wykresie 21 (Aneks). Nauczyciel pozytywnie postrzegany przez uczniów, to ten który prowadzi lekcje w atrakcyjny sposób (27,3%), który potrafi przy tym „zapanować nad klasą” (14,0%), prowadzi lekcje „z dawką humoru” (5,3%), w zrozumiały sposób potrafi wytłumaczyć trudne zagadnienia związane z lekcją (4,7%), posługuje się zrozumiałym dla uczniów językiem (4,7%), dba o dobrą organizację lekcji (3,3%), potrafi połączyć teorię z praktyką (2,0%), jest dobrze przygotowany do lekcji (1,3%), przedstawia cele lekcji (0,7%) oraz posiada odpowiednie predyspozycje głosowe (0,7%).

**Tabela 38 Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu prowadzenia lekcji (N=150). Źródło własne.**

LP	Zmienna	N	%
1	Atrakcyjna forma prowadzenia lekcji	41	27,3%
2	Umiejętność „zapanowania nad klasą”	21	14,0%
3	Prowadzenie lekcji „z dawką humoru”	8	5,3%
4	Zrozumiały sposób tłumaczenia trudnych zagadnień	7	4,7%
5	Posługiwanie się zrozumiałym dla uczniów językiem	7	4,7%



6	Dobra organizacja lekcji, w tym właściwe zarządzanie czasem na lekcji	5	3,3%
7	Łączenie teorii z praktyką	3	2,0%
8	Dobre przygotowanie do prowadzenia zajęć	2	1,3%
9	Przedstawienie celów lekcji	1	0,7%
10	Posiadanie odpowiednich predyspozycji głosowych	1	0,7%

Pozytywne postrzeganie nauczycieli przez badanych w dużej mierze wynikało z postawy nauczycieli względem uczniów oraz wiązało się z posiadaniem dobrych relacji z młodzieżą (10,0%), z umiejętnością porozumiewania się z uczniami (9,3%), z pomocną postawą oraz poświęcaniem czasu uczniom (6,0%), z prowadzeniem dialogu z uczniami (5,3%), z wyrażanym zainteresowaniem osobistą sytuacją ucznia oraz jego problemami (2,7%), z otwartą postawą wobec potrzeb uczniów (2,0%), z pozytywnego nastawienia do każdego ucznia (2,0%) oraz wyrażanego szacunku wobec uczniów (0,7%) (Tabela 39 oraz Wykres 22 Aneks).

**Tabela 39 Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia specyficznej postawy wyrażanej względem uczniów (N=150). Źródło własne.**

LP	Zmienna	N	%
1	Posiadanie dobrych relacji z młodzieżą	15	10,0
2	Umiejętność porozumiewania się z uczniami	14	9,3
3	Pomocna postawa, poświęcanie czasu uczniom	9	6,0
4	Prowadzenie dialogu z uczniami	8	5,3
5	Wyrażane zainteresowanie osobistą sytuacją ucznia, jego problemami	4	2,7
6	Otwarta postawa wobec potrzeb uczniów	3	2,0
7	Pozytywne nastawienie do każdego ucznia	3	2,0
8	Wyrażany szacunek wobec uczniów	1	0,7

## 2.9.2 Nauczyciel nieposiadający predyspozycji do pracy z grupą, negatywnie postrzegany przez uczniów

W kolejnej części analizy dokonano charakterystyki nauczycieli, którym - w opinii respondentów - brakowało pewnych predyspozycji do pracy z grupą. Nauczyciel negatywnie postrzegany przez uczniów był oceniony jako: „niestanowczy i niekonsekwentny” (16,7%), „niepewny siebie, zbyt uległy i zastraszone” (14,0%), „nudny” (10,7%), „niesprawiedliwy” (6,7%), „niechętny” (5,3%), „krzykliwy i nerwowy” (4,7%), „ponury, bez poczucia humoru” (3,3%), „surowy, restrykcyjny” (2,0%), „agresywny, stosujący przemoc fizyczną” (1,3%), „agresywny, stosujący przemoc psychiczną” (1,3%), „złośliwy” (0,7%) oraz „niekulturalny” (0,7%) (Tabela 40, Wykres 23 Aneks).

**Tabela 40 Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia cech osobowościowych (N=150). Źródło własne.**

LP	Zmienna	N	%
1	Nauczyciel „niestanowczy”, „niekonsekwentny”	25	16,7
2	Nauczyciel „niepewny siebie”, „zbyt uległy”, „zastraszone”	21	14,0
3	Nauczyciel „nudny”	16	10,7
4	Nauczyciel „niesprawiedliwy”	10	6,7
5	Nauczyciel „niechętny”	8	5,3
6	Nauczyciel „krzykliwy”, „nerwowy”	7	4,7
7	Nauczyciel „ponury”, „bez poczucia humoru”	5	3,3
8	Nauczyciel „surowy”, „restrykcyjny”	3	2,0
9	Nauczyciel „agresywny”, „stosujący przemoc fizyczną”	2	1,3
10	Nauczyciel „agresywny”, „stosujący przemoc psychiczną”	2	1,3
11	Nauczyciel „złośliwy”	1	0,7
12	Nauczyciel „niekulturalny”	1	0,7

Nauczyciel, negatywnie oceniany przez badanych, nie posiadał umiejętności zarządzania grupą, nie potrafił utrzymać na lekcjach porządku, ładu społecznego. W opinii uczniów cechowały go następujące zmienne: zbyt uległość i pobłażliwość (12,7%), brak konsekwencji w zachowaniu (11,3%), brak przestrzegania ogólnie przyjętych zasad

(10,7%), wymuszanie posłuszeństwa krzykiem (3,3%), despotyczna oraz wywyższająca się postawa (2,0%) (Tabela 41, Wykres 24 Aneks).

**Tabela 41 Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu, w jaki utrzymuje porządek/ ład społeczny w klasie (N=150). Źródło własne.**

LP	Zmienna	N	%
1	Zbyt uległość i pobłażliwość	19	12,7
2	Brak konsekwencji w zachowaniu	17	11,3
3	Brak przestrzegania ogólnie przyjętych zasad	16	10,7
4	Wymuszanie posłuszeństwa wśród uczniów krzykiem	5	3,3
5	Despotyczna oraz wywyższająca się postawa	3	2,0

W zakresie prowadzenia lekcji nauczycielom nieposiadającym predyspozycji do pracy z grupą zarzucono: brak umiejętności utrzymania dyscypliny (26,0%), brak umiejętności zainteresowania uczniów lekcją oraz zmotywowania ich do pracy (20,0%), posługiwanie się językiem i pojęciami niezrozumiałymi dla uczniów (3,3%), niezrozumiały sposób tłumaczenia zagadnień związanych z lekcją (2,7%), zbyt niskie wymagania (2,0%), uczenie teorii nie opartej na praktyce (1,3%), zajmowanie się w czasie lekcji czynnościami nie związanymi z lekcją (0,7%) (Tabela 42, Wykres 25 Aneks).

**Tabela 42 Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu prowadzenia lekcji (N=150). Źródło własne.**

LP	Zmienna	N	%
1	Brak umiejętności utrzymania na lekcji dyscypliny	39	26,0
2	Brak umiejętności zainteresowania uczniów lekcją i zmotywowania ich do pracy	30	20,0
3	Posługiwanie się językiem i pojęciami niezrozumiałymi dla uczniów	5	3,3
4	Niezrozumiały sposób tłumaczenia zagadnień związanych z lekcją	4	2,7
5	Zbyt niskie wymagania	3	2,0
6	Uczenie teorii nie opartej na praktyce	2	1,3
7	Zajmowanie się w czasie lekcji czynnościami nie związanymi z lekcją	1	0,7

Negatywne postrzeganie nauczycieli przez uczniów wynikało z nieprzyjaznej postawy samych nauczycieli, na którą składał się: zły „kontakt” z młodzieżą (6,0%), brak umiejętności rozmowy z młodzieżą (4,7%), nieprzestrzeganie ogólnie przyjętych norm, zasad postępowania (3,3%), brak dialogu pomiędzy uczniami a nauczycielem (3,3%), brak troski o ucznia, brak zainteresowania jego problemami (3,3%), wyrażana niechęć wobec uczniów (2,7%), faworyzowanie jednego lub kilku uczniów (2,0%), brak szacunku wobec uczniów (1,3%), prowokowanie uczniów do negatywnych zachowań, wzbudzanie swą postawą negatywnych emocji wśród uczniów (0,7%) oraz niechęć do niesienia pomocy uczniom (0,7%) (Tabela 43, Wykres 26 Aneks).

**Tabela 43 Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia postawy względem uczniów (N=150). Źródło własne.**

LP	Zmienna	N	%
1	Zły „kontakt” z młodzieżą	9	6,0
2	Brak umiejętności rozmowy z młodzieżą	7	4,7
3	Nieprzestrzeganie ogólnie przyjętych norm, zasad postępowania	5	3,3
4	Brak dialogu pomiędzy uczniami a nauczycielem	5	3,3
5	Brak troski o ucznia, brak zainteresowania jego problemami	5	3,3
6	Wyrażana niechęć wobec uczniów	4	2,7
7	Faworyzowanie jednego lub kilku uczniów	3	2,0
8	Brak szacunku wobec uczniów	2	1,3
9	Prowokowanie uczniów do negatywnych zachowań, wzbudzanie swą postawą negatywnych emocji	1	0,7
10	Niechęć do niesienia pomocy uczniom	1	0,7

### **3. Analiza badań własnych w odniesieniu do hipotez badawczych**

#### **3.1. Analiza badań własnych w odniesieniu do hipotez badawczych głównego obszaru badań**

„Badanie naukowe - to wieloetapowy proces zróżnicowanych wewnętrznie działań mających zapewnić obiektywne, dokładne i wyczerpujące poznanie wybranego wycinka rzeczywistości przyrodniczej, technicznej, społecznej lub kulturowej. Jest to postępowanie regulowane normami typu prakseologicznego. Badanie naukowe zatem zawiera ogólną koncepcję teoretyczną i zarazem metodologiczną badań wraz z operacyjnym planem jej (koncepcji) realizacji. Pojęcie badania naukowego odnosi się także do realnie podejmowanych czynności poznawczych, których przebieg jest z góry ustalany w koncepcji badań” (Zaczyński, 1995, s.18).

##### **3.1.1. Sytuacja rodzinna uczniów o niskim, przeciętnym oraz wysokim poziomie kompetencji społecznych w kontekście pytań i hipotez badawczych**

Na podstawie wyników analizy statystycznej dowiedziono, iż część opisanych zmiennych nie różnicowała, w zdecydowanym oraz istotnym statystycznie stopniu, uczniów pod kątem kompetencji społecznych. Zarysowała się jedynie pewne tendencja, pewien rozkład procentowy, świadczący o tym, iż wyższemu poziomowi kompetencji towarzyszyła lepsza sytuacja rodzinna i szkolna uczniów, natomiast niższemu poziomowi kompetencji gorsza.

Nieznaczną zależność, pomiędzy poziomem kompetencji uczniów, a czynnikami związanymi z sytuacją społeczno-demograficzną badanych dotyczyła: struktury rodziny, wykształcenia matki, standardu życia rodziny, nałogów w rodzinie w odniesieniu do matki, karalności w rodzinie w odniesieniu do matki. Nieznaczną zależność pojawiła się także w kontekście relacji rodzinnych, w tym relacji pomiędzy małżonkami oraz relacji pomiędzy matką i uczniem oraz ojcem i uczniem. Dodatkowo pewne zależności pojawiły się także w odniesieniu do zmiennych, które opisywały stosunek matki do dziecka (matka stosowała przemoc fizyczną, krytykowała, okazywała miłość, poświęcała czas, liczyła się z potrzebami, potrafiła rozmawiać, była sprawiedliwa, była autorytetem) oraz stosunek ojca do dziecka (ojciec ubliżał, przezywał; stosował przemoc fizyczną, okazywał miłość, poświęcał czas, liczył się z potrzebami, interesował się dzieckiem, potrafił rozmawiać, był autorytetem). W ramach postaw rodzicielskich wobec szkoły i edukacji niewielkie zależności związane były

z obecnością rodziców na zebraniach szkolnych, natomiast w ramach współpracy ze szkołą zależności pojawiły się w zakresie pomocy niesionej uczniom przez ich rodziców (rodzice pomagają uczniowi w razie trudności) oraz w zakresie monitorowania frekwencji uczniów (rodzice dopilnowują, aby uczeń nie opuszczał zajęć szkolnych).

Obok zmiennych, które nie były istotne statystycznie, ale wyznaczyły pewien kierunek do dalszych analiz, pojawiły się również zmienne, które nie miały żadnego wpływu na poziom kompetencji, zmienne, które wykazały zależność odwrotną od oczekiwanej oraz zmienne statystycznie istotne.

Do czynników środowiska rodzinnego, które nie miały większego wpływu na poziom kompetencji badanych, należały: sytuacja zawodowa rodziców oraz wielkość rodziny (w zakresie analizy danych dokonanej w podziale na dwie grupy zmienne te wykazały nieznaczną zależność); stosunek matki do ucznia (ubliżała/nie ubliżała); stosunek ojca do ucznia (krytykował/ nie krytykował, był sprawiedliwy/był niesprawiedliwy); postawy rodziców wobec szkoły i edukacji (w tym częstotliwość monitorowania powodzeń szkolnych uczniów); współpraca rodziców ze szkołą (w tym monitorowanie uczestniczenia uczniów w zajęciach pozalekcyjnych).

Odwrotna zależność dotyczyła zamieszkiwania ucznia, gdyż nieco wyższy odsetek uczniów posiadających niski poziom kompetencji pochodził z rodzin zamieszkujących z obydwójgiem rodziców. Odwrotną zależność, od zakładanej dostrzeżono w zakresie wykształcenia ojca, ponieważ stosunkowo duży odsetek uczniów o wysokim poziomie kompetencji posiadał ojca z wykształceniem zawodowym. Podobna zależność pojawiła się w zakresie karalności ojca. W ramach stosunku matki do dziecka odwrotna zależność dotyczyła zmiennej określonej jako „matka gniewała/ nie gniewała się”, natomiast w relacji z ojcem dotyczyła zmiennej „mówił/ nie mówił podniesionym głosem”, „gniewał/nie gniewał się”. Odwrotna niż zakładana zależność pojawiła się także w zakresie postaw rodzicielskich względem nauki ich dzieci. Rodzice uczniów o niskim poziomie kompetencji częściej monitorowali swoich podopiecznych, niż rodzice uczniów o wysokich kompetencjach ( analiza danych dokonana z podziałem na dwie grupy).

Statystycznie istotne okazały się zmienne charakteryzujące: warunki badanego do nauki; atmosfera domu rodzinnego; samopoczucie ucznia w domu; relacja z matką, w tym stopień interesowania się dzieckiem; postawa rodziców wobec nauczycieli; dopilnowywanie, aby uczeń był przygotowany do szkoły oraz dbanie o zakup niezbędnych pomocy szkolnych dla ucznia.

Statystyczne zależności rozpatrywano na trzy sposoby:

W pierwszej kolejności, przy użyciu testu p dla chi-kwadrat, porównywano ze sobą trzy grupy uczniów, czyli tych którzy posiadają niski, przeciętny oraz wysoki poziom kompetencji społecznych. Analiza wykazała siedem statystycznie istotnych zależności pomiędzy sytuacją rodzinną uczniów, a poziomem ich kompetencji społecznych, wskazujących na to, iż im wyższy był poziom kompetencji społecznych, tym korzystniejsza stawała się sytuacja rodzinna badanych.

Zauważono, iż uczniowie o wyższym poziomie kompetencji społecznych posiadali lepsze warunki do nauki, w tym własny pokój ( $P=0,027$ ), lepszą atmosferę panującą w domu ( $P=0,056$ ), deklarowali lepsze samopoczucie w domu ( $P=0,07$ ) oraz w większym stopniu niż uczniowie o niskim poziomie kompetencji czuli, iż matka się nimi interesuje ( $P=0,051$ ). W tej grupie uczniów lepiej przedstawiała się także postawa rodziców wobec szkoły, a dokładnie ich postawa względem nauczycieli ( $P=0,027$ ), monitorowanie przygotowania ucznia do zajęć szkolnych ( $P=0,010$ ) oraz dbanie o zakup niezbędnych pomocy szkolnych ( $P=0,048$ ).

W drugiej kolejności brano pod uwagę nie trzy, lecz dwie skrajne grupy uczniów, o niskich i wysokich kompetencjach, oraz mniejszą ilość zmiennych. Analizy danych dokonano, tak jak poprzednio, w oparciu o test statystyczny p dla chi-kwadrat. Zaznaczyły się tutaj podobne zależności jak w trzech badanych grupach, różnica dotyczyła jedynie natężenia tych zależności. Większość zmiennych wykazywała nieznaczną zależność, natomiast na poziomie istotności statystycznej wyróżniła się jedna zależność związana z atmosferą domu rodzinnego, na poziomie  $P=0,008$ .

W następnym etapie badań wobec uczniów posiadających niski oraz wysoki poziom kompetencji zastosowano nieparametryczną korelację rho Spearmana, na podstawie której zauważono, że im lepsza była sytuacja rodzinna badanych, tym wyższy był ich poziom kompetencji społecznych (współczynnik korelacji równy 0,350); jest to związek o przeciętnej sile, jednak jest on istotny statystycznie ( $p=0,003$ ). Wyniki korelacji zostały zaprezentowane w Tabeli oraz na Wykresie w innej części pracy (Rozdział 2, Punkt 2.6 oraz Aneks punkt 7.7)

## **Pytanie badawcze 1**

W zakresie środowiska rodzinnego badania miały na celu znalezienie odpowiedzi na pytania:

*Czy istnieje zależność pomiędzy sytuacją rodzinną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych?*

## **Hipoteza badawcza 1**

W pierwszym etapie badań sformułowano następującą hipotezę:

*Istnieje zależność pomiędzy sytuacją rodzinną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych, w tym:*

- a) istnieje związek pomiędzy korzystną sytuacją rodzinną uczniów, a wysokim poziomem ich kompetencji społecznych oraz*
- b) istnieje związek pomiędzy niekorzystną sytuacją rodzinną uczniów, a niskim poziomem ich kompetencji społecznych*

Następnie dokonano operacjonalizacji pojęć, w wyniku której zostały określone definicje korzystnej i niekorzystnej sytuacji rodzinnej uczniów (Tabela 44). Poziom kompetencji społecznych natomiast został określony na podstawie punktacji zamieszczonej w procedurach badawczych „Kwestionariusza Kompetencji Społecznych” Anny Mateczak, co zostało szerzej opisane w pierwszym rozdziale metodologii.

Analiza statystyczna wykazała, iż istnieje zależność pomiędzy sytuacją rodzinną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych, w tym istnieje związek pomiędzy korzystną sytuacją rodzinną uczniów, a wysokim poziomem ich kompetencji społecznych oraz istnieje związek pomiędzy niekorzystną sytuacją rodzinną uczniów, a niskim poziomem ich kompetencji.



**Tabela 44. Definicje operacyjne. Czynniki charakteryzujące poszczególne typy sytuacji rodzinnych badanych uczniów. Źródło własne.**

<b>Czynniki charakteryzujące poszczególne typy sytuacji rodzinnych badanych uczniów</b>	
<b>Kategorie</b>	<b>Zmienne:</b>
<b>Korzystna sytuacja rodzinna</b>	pełna struktura rodziny
	zamieszkiwanie ucznia z rodzicami
	wyższe lub średnie wykształcenie rodziców
	dobrą sytuację zawodową rodziców rodzice pracujący
	wysoki lub przeciętny standard życia rodziny
	dobrze warunki ucznia do nauki, posiadanie własnego pokoju
	przeciętna wielkość rodziny (2 dzieci)
	brak nałogów w rodzinie
	brak karalności w rodzinie
	dobra atmosfera domu rodzinnego
	dobrze samopoczucie ucznia w domu
	dobrze relacje pomiędzy członkami rodziny
	właściwy stosunek matki do ucznia
	właściwy stosunek ojca do ucznia
	pozytywna postawa rodziców wobec szkoły, w tym obecność na zebraniach szkolnych
	pozytywna postawa rodziców wobec szkoły, w tym monitorowanie powodzeń i niepowodzeń dziecka w nauce
	pozytywna postawa rodziców wobec nauczycieli
	współpraca rodziców ze szkołą, w tym pomoc udzielana dziecku w razie trudności szkolnych
	współpraca rodziców ze szkołą, w tym dopilnowywanie stopnia przygotowania ucznia do zajęć szkolnych
	współpraca rodziców ze szkołą, w tym dopilnowywanie, aby uczeń uczestniczył w zajęciach pozalekcyjnych
	współpraca rodziców ze szkołą, w tym dopilnowywanie, aby uczeń nie opuszczał zajęć szkolnych
	współpraca rodziców ze szkołą, w tym dbanie zakup dziecku niezbędnych pomocy szkolnych
	niepełna struktura rodziny
	zamieszkiwanie ucznia z innymi osobami niż rodzice
	niższe wykształcenie rodziców

<b>Niekorzystna sytuacja rodzinna</b>	zła sytuacja zawodowa rodziców
	złe warunki ucznia do nauki, brak miejsca do nauki
	rodzina bardzo liczna (czworo i więcej dzieci )
	niski standard życia
	obecne nałogi w rodzinie (alkoholizm)
	niski stopień zainteresowania rodziców postępami szkolnymi dziecka
	brak lub znikoma współpraca rodziców ze szkołą
	zła atmosfera domu rodzinnego
	złe relacje pomiędzy członkami rodziny
	złe samopoczucie ucznia w domu

### **3.1.2. Sytuacja szkolna uczniów o niskim, przeciętnym oraz wysokim poziomie kompetencji społecznych w kontekście pytań i hipotez badawczych**

Na podstawie analizy statystycznej wykazano, iż istniała zależność pomiędzy poszczególnymi cechami środowiska szkolnego, a poziomem kompetencji społecznych uczniów. Zaobserwowano, iż wpływ pomiędzy poszczególnymi zmiennymi, a poziomem kompetencji uczniów cechował się różnym nasileniem. Część zmiennych wykazywała tylko pewną tendencję, która determinowała zależność pomiędzy sytuacją szkolną ucznia, a poziomem jego kompetencji społecznych, część zmiennych wykazała istotność statystyczną na poziomie istotności granicznej przyjętej w pracy  $P \leq 0,05$ . W ramach środowiska szkolnego nie było zmiennych wykazujących zależność odwrotną od zakładanej, nie było także zmiennych, które świadczyłyby o całkowitym braku wpływu danej cechy na poziom kompetencji uczniów.

Do zmiennych, które w pewnym stopniu wpływają na poziom kompetencji społecznych ucznia zaliczono: relację klasa-uczeń, relację nauczyciele- uczeń, stosunek ucznia do nauki, stosunek ucznia do ocen szkolnych, uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych, oceny szkolne oraz zachowanie. Zaobserwowano, iż wraz z wyższym poziomem kompetencji społecznych wiązała się wyższa pozycja socjometryczna ucznia w grupie. Badani posiadający wysoki poziom kompetencji czuli się lubiani przez większość rówieśników, podczas gdy uczniowie o niskim poziomie kompetencji czuli się lubiani tylko przez kilku lub jednego kolegę. Uczniowie, których dotyczył wyższy poziom kompetencji czuli się także częściej lubiani przez większość nauczycieli, podczas gdy uczniowie o niskim poziomie kompetencji stosunkowo częściej nie czuli się lubiani lub uznawali, iż są nauczycielom obojętni.

Podobna sytuacja dotyczyła zmiennych, takich jak stosunek uczniów do nauki oraz stosunek uczniów do ocen szkolnych. Uczniowie o wysokim poziomie kompetencji częściej deklarowali, iż chcą się uczyć o zdobywać pozytywne oceny. Ponadto uczniowie o wysokim poziomie kompetencji częściej uczestniczyli w zajęciach pozalekcyjnych, posiadali lepsze oceny i lepsze zachowanie.

Do czynników środowiska szkolnego, które w istotny sposób wpływały na różnicowanie się kompetencji społecznych uczniów należały: relacje pomiędzy uczniem i rówieśnikami określone jak „relacja uczeń-klasa”; relacje pomiędzy uczniem i nauczycielami określone jako „relacja uczeń- nauczyciele”; jakość relacji pomiędzy uczniami, a nauczycielami; atmosfera szkolna; motywacja uczniów do nauki oraz samopoczucie w szkole.

#### Statystyczne zależności rozpatrywano na trzy sposoby:

Analogicznie jak w przypadku środowiska rodzinnego, w pierwszej kolejności przy użyciu testu p dla chi-kwadrat porównywano ze sobą, trzy grupy uczniów, posiadających niski, przeciętny oraz wysoki poziom kompetencji społecznych (test statystyczny: p dla chi-kwadrat). W ramach analizy dokonanej na trzech grupach uczniów, wykryto cztery istotne statystycznie zależności pomiędzy sytuacją szkolną uczniów, a poziomem ich kompetencji społecznych, wskazujących na to, iż im wyższy był poziom kompetencji społecznych, tym korzystniejsza stawała się sytuacja szkolna badanych, natomiast im niższy był poziom kompetencji uczniów, tym sytuacja szkolna stawała się mniej korzystna.

Zależnością istotną statystycznie okazała się zależność pomiędzy poziomem kompetencji uczniów, a jakością relacji pomiędzy uczniem, a nauczycielem ( $P=0,022$ ). Uczniowie posiadający wysoki poziom kompetencji częściej określali jakość swoich relacji z nauczycielami jako dobre, uczniowie posiadający niski poziom kompetencji jako przeciętne, natomiast uczniowie posiadający przeciętny poziom kompetencji jako raz dobre, raz złe. Istotnie wyższy poziom kompetencji dotyczył uczniów, którzy określili atmosferę szkolną jako dobrą, natomiast istotnie niższy poziom kompetencji dotyczył uczniów, którzy określili atmosferę szkolną jako różną (raz dobrą, raz złą) lub jako złą (trudno wytrzymać) ( $p=0,003$ ). Istotność statystyczna wyodrębniła się także w zakresie motywacji uczniów do nauki. Uczniowie posiadający wyższą motywację do nauki odznaczali się wyższym poziomem kompetencji społecznych, podczas gdy uczniowie, którzy mieli niższą motywację do nauki, stanowili grupę uczniów posiadających niski poziom kompetencji społecznych ( $P=0,001$ ).

Ponadto także w zakresie samopoczucia ucznia w szkole zaobserwowano zależność mówiącą o tym, że im wyższy był poziom kompetencji społecznych, tym lepsze samopoczucie towarzyszyło uczniowie. Zależność ta okazała się istotna na poziomie  $P=0,034$ .

W drugiej kolejności, przy użyciu testu p dla chi-kwadrat, badano zależności pomiędzy dwiema skrajnymi grupami uczniów, to jest posiadającymi niski oraz wysoki poziom kompetencji społecznych. Wszystkie zależności ukształtowały się bardzo podobnie, jak w analizie dotyczącej trzech grup uczniów, te same zmienne posiadały nieznaczące nasilenie, te same wykazały istotność statystyczną, bądź nieznaczną zależność. W ramach tego podziału istotnie statystycznie okazały się cztery zmienne: relacja uczeń- klasa, relacja uczeń- nauczyciele oraz atmosfera szkolna oraz motywacja uczniów do nauki. Zauważono, iż istotnie wyższy poziom kompetencji społecznych dotyczył badanych, którzy lubili większość uczniów w klasie (relacja uczeń- klasa), natomiast niższy poziom kompetencji dotyczył badanych, którzy lubili tylko jednego lub kilku rówieśników ( $p=0,032$ ). Na granicy istotności statystycznej zaobserwowano związek pomiędzy wysokim poziomem kompetencji społecznych, a pozytywną postawą ucznia wobec nauczyciela wyrażającą się w deklaracji, iż badany lubi większość nauczycieli (relacja uczeń- nauczyciele). Podobnie zaobserwowano związek pomiędzy niskim poziomem kompetencji społecznych uczniów oraz ich deklaracją mówiącą o tym, iż nie czują się lubiani przez nauczycieli, bądź są im obojętni ( $p=0,051$ ). Zależność pomiędzy poziomem kompetencji, a zmienną jaką była atmosfera szkolna była na poziomie  $P= 0,003$  istotności statystycznej przyjętej w pracy, natomiast zależność pomiędzy poziomem kompetencji, a motywacją uczniów do nauki na poziomie  $P=0,001$ .

W następnym etapie wszystkie dane poddane zostały dodatkowej analizie statystycznej, którą była nieparametryczna korelacja rho Spearmana. Z analizy tej wyłoniła się zależność mówiąca o tym, iż, im lepsza była sytuacja szkolna uczniów, tym wyższy był ich poziom kompetencji społecznych (współczynnik korelacji równy 0,370). Korelacja wykazała związek o przeciętnej sile, jednak istotny statystycznie ( $p=0,001$ ). Wyniki korelacji przedstawiono w Tabeli oraz na Wykresie w innej części pracy.

## **Pytanie badawcze 2**

W zakresie środowiska szkolnego badania miały na celu znalezienie odpowiedzi na pytania:

*Czy istnieje zależność pomiędzy sytuacją szkolną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych?*

## Hipoteza badawcza 2

W odpowiedzi na postawione pytanie sformułowano hipotezę mówiącą o tym, iż:

*Istnieje zależność pomiędzy sytuacją szkolną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych, w tym:*

- a) istnieje związek pomiędzy korzystną sytuacją szkolną uczniów, a wysokim poziomem ich kompetencji społecznych oraz*
- b) istnieje związek pomiędzy niekorzystną sytuacją szkolną uczniów, a niskim poziomem ich kompetencji społecznych.*

Następnie dokonano operacjonalizacji pojęć, w wyniku której zostały określone definicje korzystnej i niekorzystnej sytuacji rodzinnej uczniów (Tabela 45). Poziom kompetencji - analogicznie jak przy opisie sytuacji rodzinnej - został określony na podstawie punktacji zamieszczonej w procedurach badawczych „Kwestionariusza Kompetencji Społecznych” Anny Matczak.

**Tabela 45. Definicje operacyjne. Czynniki charakteryzujące poszczególne typy sytuacji szkolnych badanych uczniów. Źródło własne.**

<b><i>Czynniki charakteryzujące poszczególne typy sytuacji szkolnych badanych uczniów</i></b>	
<b>Kategorie</b>	<b>Zmienne:</b>
<b>Korzystna sytuacja szkolna</b>	wysoka pozycja socjometryczna ucznia w zespole klasowym, w kontekście relacji klasa-uczeń
	wysoka pozycja socjometryczna ucznia w zespole klasowym, w kontekście relacji uczeń – klasa
	pozytywna postawa ucznia wobec nauczycieli
	pozytywna postawa nauczycieli względem ucznia, w opinii badanego
	dobra jakość relacji pomiędzy uczniem, a nauczycielami
	dobra atmosfera panująca w szkole z punktu widzenia badanego
	wysoka motywacja ucznia do nauki
	pozytywny stosunek do nauki
	pozytywny stosunek do zdobywania dobrych ocen szkolnych
	uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych
	dobre samopoczucie w szkole
	dobre oceny szkolne
	dobre zachowanie

<b>Niekorzystna sytuacja szkolna</b>	niska pozycja socjometryczna w zespole klasowym, w kontekście relacji klasa uczeń
	niska pozycja socjometryczna w zespole klasowym, w kontekście relacji uczeń-klasa
	negatywna postawa ucznia wobec nauczycieli
	negatywna postawa nauczycieli względem ucznia, w opinii badanego
	zła jakość relacji pomiędzy uczniem, a nauczycielami
	zła atmosfera panująca w szkole z punktu widzenia badanego
	niska motywacja do nauki
	negatywny stosunek do nauki
	negatywny stosunek do zdobywania dobrych ocen szkolnych
	brak uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych
	złe samopoczucie w szkole
	złe oceny szkolne
	złe zachowanie

Analiza statystyczna wykazała, iż istnieje zależność pomiędzy sytuacją szkolną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych, w tym istnieje związek pomiędzy korzystną sytuacją szkolną uczniów, a wysokim poziomem ich kompetencji społecznych oraz istnieje związek pomiędzy niekorzystną sytuacją szkolną uczniów, a niskim poziomem ich kompetencji.

### **3.1.3. Wyniki weryfikacji podstawowych pytań i hipotez badawczych w kontekście sytuacji rodzinnej i szkolnej badanych uczniów.**

W Tabeli 46 zaprezentowano wynik weryfikacji podstawowych pytań i hipotez badawczych w kontekście sytuacji rodzinnej i szkolnej badanych uczniów. Dokonano kategoryzacji poszczególnych zależności, w wyniku czego można było przedstawić natężenie oraz kierunek wzajemnych uwarunkowań, i tak zależności pomiędzy poszczególnymi cechami środowiska rodzinnego i szkolnego uczniów, a poziomem ich kompetencji społecznych zostały zoperacjonalizowane jako: nieznaczne, istotne statystycznie, odwrotne, lub określone jako brak zależności. Niektórych zmiennych nie brano pod uwagę, co również zostało przedstawione w tabelarycznym podsumowaniu. Jak pokazuje tabela, nie wszystkie czynniki środowiska rodzinnego i szkolnego wykazywały związek z poziomem kompetencji społecznych badanych uczniów, nie wszystkie też w równym stopniu determinowały zależność pomiędzy zmiennymi, a poziomem kompetencji.

**Tabela 46. Wyniki weryfikacji podstawowych pytań i hipotez badawczych w kontekście sytuacji rodzinnej i szkolnej badanych uczniów. Źródło własne.**

<b>WYNIK WERYFIKACJI</b> <b>Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych uczniów,</b> <b>a poszczególnymi zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne i szkolne</b> <b>w odniesieniu do hipotez badawczych</b>		
<b>Pytania badawcze</b> <i>Czy istnieje zależność pomiędzy sytuacją rodzinną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych?</i>  <i>Czy istnieje zależność pomiędzy sytuacją szkolną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych?</i>		
<b>Hipotezy badawcze</b>  <i>Istnieje zależność pomiędzy sytuacją rodzinną a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych, w tym: istnieje związek pomiędzy korzystną sytuacją rodzinną uczniów, a wysokim poziomem ich kompetencji społecznych oraz istnieje związek pomiędzy niekorzystną sytuacją rodzinną uczniów, a niskim poziomem ich kompetencji społecznych.</i>  <i>Istnieje zależność pomiędzy sytuacją szkolną a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych, w tym: istnieje związek pomiędzy korzystną sytuacją szkolną uczniów, a wysokim poziomem ich kompetencji społecznych oraz istnieje związek pomiędzy niekorzystną sytuacją szkolną uczniów, a niskim poziomem ich kompetencji społecznych.</i>		
<b>Wynik weryfikacji zależności</b>  <i>występujących pomiędzy korzystną sytuacją rodzinną i szkolną uczniów, a wysokim poziomem ich kompetencji społecznych oraz niekorzystną sytuacją rodzinną i szkolną uczniów, a niskim poziomem kompetencji społecznych w odniesieniu do trzech grup (N P W) oraz do dwóch grup (N W) badanych uczniów</i>		
<b>Zmienna</b>	<b>Zależności pomiędzy zmiennymi a poziomem kompetencji trzech grup uczniów N P W</b>	<b>Zależność pomiędzy zmiennymi a poziomem kompetencji dwóch grup uczniów N W</b>
<i>Pozycja socjometryczna rodziny</i>		
Struktura rodziny	nieznaczna	nieznaczna
Zamieszkanie ucznia	odwrotna	odwrotna
Wykształcenie matki	nieznaczna	nieznaczna
Wykształcenie ojca	odwrotna	odwrotna
Praca zawodowa rodziców	brak zależności	nieznaczna
Standard życia rodziny	nieznaczna	nieznaczna
Warunki do nauki	<b>istotna statystycznie</b>	nieznaczna
Wielkość rodziny	brak zależności	nieznaczna

Nałogi w rodzinie – matka	nie brano pod uwagę	nieznaczna
Nałogi w rodzinie – ojciec	nie brano pod uwagę	odwrotna
Karalność w rodzinie – matka	nie brano pod uwagę	nieznaczna
Karalność w rodzinie – ojciec	nie brano pod uwagę	odwrotna
Atmosfera domu rodzinnego	<b>istotna statystycznie</b>	<b>istotna statystycznie</b>
Samopoczucie ucznia w domu	<b>istotna statystycznie</b>	nieznaczna
<i>Relacje pomiędzy członkami rodziny</i>		
Relacje pomiędzy rodzicami	nieznaczna	nieznaczna
Relacje pomiędzy matką, a uczniem	nieznaczna	nieznaczna
Relacje pomiędzy ojcem, a uczniem	nieznaczna	nieznaczna
<i>Stosunek matki do ucznia</i>		
Mówiła podniesionym głosem	odwrotna	nie brano pod uwagę
Ubliżała/ przezywała	brak zależności	nie brano pod uwagę
Stosowała przemoc fizyczną	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Gniewała / obrażała się	odwrotna	nie brano pod uwagę
Krytykowała	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Okazywała miłość	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Poświęcała czas	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Liczyła się z potrzebami	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Interesowała się dzieckiem	<b>istotna statystycznie</b>	nie brano pod uwagę
Potrafiła rozmawiać	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Jest/ była sprawiedliwa	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Jest/ była autorytetem	nieznaczna	nie brano pod uwagę
<i>Stosunek ojca do ucznia</i>		
Mówił podniesionym głosem	odwrotna	nie brano pod uwagę
Ubliżał/ przezywał	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Stosował przemoc fizyczną	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Gniewał / obrażał się	odwrotna	nie brano pod uwagę
Krytykował	brak zależności	nie brano pod uwagę
Okazywał miłość	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Poświęcał czas	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Liczył się z potrzebami	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Interesował się dzieckiem	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Potrafił rozmawiać	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Jest/ był sprawiedliwy	brak zależności	nie brano pod uwagę
Jest / był autorytetem	nieznaczna	nie brano pod uwagę
<i>Postawy rodziców wobec szkoły i edukacji</i>		
Obecność rodziców na zebraniach szkolnych	nieznaczna	nieznaczna
Częstotliwość monitorowania powodzeń szkolnych uczniów	brak zależności	odwrotna
Postawa rodziców względem nauczycieli	<b>istotna statystycznie</b>	nieznaczna



<i>Współpraca rodziców ze szkołą</i>		
Pomagają uczniowi w razie trudności	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Dopilnowują, aby był przygotowany do lekcji	<b>istotna statystycznie</b>	nie brano pod uwagę
Dopilnowują, aby uczestniczył w zajęciach pozalekcyjnych	brak zależności	nie brano pod uwagę
Dopilnowują, aby nie opuszczał zajęć szkolnych	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Dbają o zakup pomocy szkolnych	<b>istotna statystycznie</b>	nie brano pod uwagę
<i>Relacje szkolne badanego</i>		
Relacja klasa-uczeń	nieznaczna	nieznaczna
Relacja uczeń- klasa	nieznaczna	<b>istotna statystycznie</b>
Relacja nauczyciele- uczeń	nieznaczna	nieznaczna
Relacja uczeń – nauczyciele	nieznaczna	<b>istotna statystycznie</b>
Jakość relacji uczeń- nauczyciele	<b>istotna statystycznie</b>	nieznaczna
<i>Wybrane czynniki środowiska szkolnego</i>		
Atmosfera w szkole	<b>istotna statystycznie</b>	<b>istotna statystycznie</b>
Motywacja do nauki	<b>istotna statystycznie</b>	<b>istotna statystycznie</b>
Stosunek do nauki	nieznaczna	nieznaczna
Stosunek do ocen	nieznaczna	nieznaczna
Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych	nie brano pod uwagę	nieznaczna
Samopoczucie w szkole	<b>istotna statystycznie</b>	nieznaczna
Oceny szkolne	nieznaczna	nie brano pod uwagę
Zachowanie w szkole	nieznaczna	nie brano pod uwagę

W Tabeli nr 47 zamieszczono wynik łączny zależności występujących pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a poszczególnymi zmiennymi. Największą liczbę w obu grupach stanowiły zależności nieznaczne (N=33, N=21), drugą grupę stanowiły zależności istotne statystycznie (N=11, N=5), następną grupę zależności odwrotne (N=6, N=5) ostatnia grupa została zidentyfikowana jako brak zależności (N=7).

**Tabela 47. Wynik łączny zależności występujących pomiędzy poziomem kompetencji uczniów, a poszczególnymi zmiennymi. Źródło własne.**

<b>WYNIK ŁĄCZNY ZALEŻNOŚCI</b>			
<b>NPW</b>	<b>Ilość</b>	<b>NW</b>	<b>Ilość</b>
nieznacznych	33	nieznacznych	21
istotnych statystycznie	11	istotnych statystycznie	5
odwrotnych	6	odwrotnych	5
brak zależności	7	brak zależności	0
nie brano pod uwagę	5	nie brano pod uwagę	31
<b>RAZEM</b>	<b>62</b>	<b>RAZEM</b>	<b>62</b>

### **3.2. Analiza badań własnych w odniesieniu do hipotez badawczych dodatkowego obszaru badań**

#### **3.2.1. Charakterystyka czynników, które - w ocenie nauczycieli - mogą mieć wpływ na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów oraz wpływać na ich lepsze, bądź gorsze funkcjonowanie w szkolnej roli**

W ramach badań dodatkowych dokonano analizy czynników, które w ocenie nauczycieli mogą mieć wpływ na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów, a tym samym na ich lepsze, bądź gorsze funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Podstawowe pytanie badawcze brzmiało:

*Które czynniki - w ocenie nauczycieli - mogą mieć wpływ na prawidłowe bądź nieprawidłowe pełnienie szkolnej roli przez uczniów oraz wpływać na poziom ich kompetencji społecznych?*

W związku z postawionym pytaniem na pierwszym etapie badań wysunięto następującą hipotezę:

*Istnieje szereg czynników, które mają wpływ na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów, należą do nich czynniki związane: z funkcją nauczyciela, ze składem klasy, z warunkami lokalowymi szkoły, ze specyfiką dnia w szkole, ze specyfiką lekcji, z jakością relacji międzyludzkich w danej szkole, z konfliktami w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela, z systemem szkolnictwa oraz ze specyfiką placówek współpracujących ze szkołą, ze środowiskiem rodzinnym ucznia oraz z czynnikami zewnętrznymi, pozaszkolnymi.*

Analiza statystyczna wykazała, iż wszystkie wymienione czynniki, poza jednym, spełniły założenia zawarte w hipotezie badawczej, choć w różnym nasileniu. Odpowiedzi nauczycieli zostały pogrupowane według nasilenia potwierdzalności danej hipotezy, zgodnie z rozkładem procentowym i kategoriami zamieszczonymi w Tabeli 48.

**Tabela 48 Kategorie określające stopień potwierdzalności hipotezy badawczej. Źródło własne.**

Procent odpowiedzi udzielanych na „TAK” potwierdzających hipotezę	KATEGORIE określające stopień potwierdzalności hipotezy badawczej
0, 00% - 49, 00%	Hipoteza niepotwierdzona
50,00% - 59, 00%	Hipoteza potwierdzona w niskim stopniu
60.00%- 79,00%	Hipoteza potwierdzona w przeważającym stopniu
80.00%-100%	Hipoteza potwierdzona w przeważającym wysokim stopniu

Hipoteza została *potwierdzona w przeważającym, wysokim stopniu* względem następujących czynników związanych:

- z funkcją nauczyciela: posiadany autorytet, jakość relacji z uczniami, zasoby osobiste nauczyciela, nabyte umiejętności społeczne, atrakcyjna forma prowadzenia lekcji, stopień znajomości uczniów
- ze składem klasy: w sali znajduje się uczeń lub kilkoro uczniów nadpobudliwych; dominujący, popularny uczeń w klasie przeszkadza w prowadzeniu lekcji, rozbija tok lekcji, kilku dominujących popularnych uczniów w klasie ma negatywną postawę wobec szkoły i nauczycieli, kilku dominujących, popularnych uczniów w klasie ma niską motywację do nauki,
- z warunkami lokalowymi szkoły: specyfika środowiska lokalnego,

- d. ze specyfiką dnia w szkole: pora dnia
- e. ze specyfiką lekcji: sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela, rodzaj lekcji
- f. z relacjami międzyludzkimi w szkole: jakość relacji pomiędzy nauczycielami, a rodzicami; jakość relacji pomiędzy nauczycielami
- g. z systemem szkolnictwa oraz placówkami współpracującymi ze szkołą: jakość współpracy, adekwatność oraz stopień wsparcia udzielanego z zewnątrz
- h. ze środowiskiem rodzinnym: obecność lub brak traumatycznych przeżyć w rodzinie, stopień kontroli rodzicielskiej, postawa rodziców wobec szkoły, nauki, nauczycieli, stopień zainteresowania rodziców postępami dziecka w nauce, jakość relacji pomiędzy dziećmi i rodzicami, obecność lub brak patologii w rodzinie, jakość relacji między małżonkami, warunki mieszkaniowe, struktura rodziny
- i. z wpływem współczesnej kultury

*W przeważającym stopniu, choć już nie tak wysokim założenia hipotezy zostały spełnione względem następujących czynników związanych:*

- a. z funkcją nauczyciela: ilość oraz jakość odbytych szkoleń; staż pracy, doświadczenie zawodowe; ilość oraz jakość odbytych praktyk; stopień przygotowania przez uczelnię do wykonywanego zawodu,
- b. ze składem klasy: liczebna przewaga chłopców nad dziewczętami
- c. z warunkami lokalowymi szkoły: sposób rozmieszczenia uczniów w poszczególnych ławkach; wielkość i przestronność sal lekcyjnych, wielkość szkoły, a ilość uczniów; struktura sal lekcyjnych, sposób ustawienia ławek
- d. ze specyfiką dnia w szkole: typ dnia
- e. ze specyfiką lekcji: status przedmiotu
- f. z relacjami międzyludzkimi w szkole: jakość relacji pomiędzy nauczycielami, a dyrektorem
- g. z konfliktami w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela: niepełna znajomość swej roli, problem z pogodzeniem roli zawodowej z rodzinną
- h. z systemem szkolnictwa oraz placówkami współpracującymi ze szkołą: struktura szkolnictwa
- i. ze środowiskiem rodzinnym: stosunek rodziców do pracy zawodowej, zamieszkanie ucznia, standard życia rodziny

Hipoteza została potwierdzona w *niskim stopniu* względem takich czynników środowiska rodzinnego, jak: poziom wykształcenia rodziców oraz wielkość rodziny. Hipoteza *nie została potwierdzona* w zakresie czynników związanych z warunkami lokalowymi szkoły dotyczącymi umiejscowienia szkoły. Wynik weryfikacji pytania i hipotezy badawczej związanej z omawianym zakresem badań dodatkowych zaprezentowano w Tabeli 49

**Tabela 49. Wynik weryfikacji dodatkowych pytań i hipotez badawczych w kontekście czynników, które w ocenie nauczycieli mogą mieć wpływ na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów . Źródło własne.**

<b>Wynik weryfikacji dodatkowych pytań i hipotez badawczych</b> <b>w kontekście czynników, które w ocenie nauczycieli, mogą mieć wpływ na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Pytanie badawcze</b></p> <p>Które czynniki - w ocenie nauczycieli - mogą mieć wpływ na prawidłowe bądź nieprawidłowe pełnienie szkolnej roli przez uczniów oraz wpływać na poziom ich kompetencji społecznych?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Hipoteza badawcza</b></p> <p>Istnieje szereg czynników, które mają wpływ na prawidłowe, bądź nieprawidłowe pełnienie szkolnej roli przez uczniów oraz mogą wpływać na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów; należą do nich czynniki związane: z funkcją nauczyciela, ze składem klasy, z warunkami lokalowymi szkoły, ze specyfiką dnia w szkole, ze specyfiką lekcji, z jakością relacji międzyludzkich w danej szkole, z konfliktami w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela, z systemem szkolnictwa oraz ze specyfiką placówek współpracujących ze szkołą, ze środowiskiem rodzinnym ucznia oraz z czynnikami zewnętrznymi, pozaszkolnymi.</p>	
<b>Wyniki weryfikacji</b>	
<p style="text-align: center;">Czynniki związane z funkcją nauczyciela</p>	
<b>Procent odpowiedzi udzielanych na „TAK” potwierdzających hipotezę:</b>  <b>96,20% - 99,00 %</b>	Posiadany autorytet
	Jakość relacji z uczniami
	Zasoby osobiste nauczyciela
	Nabyte umiejętności społeczne
	Atrakcyjna forma prowadzenia lekcji

	Stopień znajomości uczniów
<b>68,60 %- 77,10%</b>	Ilość oraz jakość odbytych szkoleń
	Staż pracy, doświadczenie zawodowe
	Ilość oraz jakość odbytych praktyk
	Stopień przygotowania przez uczelnię do wykonywania zawodu
Czynniki związane ze składem klasy	
<b>92,40%-90,50%</b>	W sali znajduje się uczeń lub kilkoro uczniów nadpobudliwych
	Dominujący, popularny uczeń w klasie przeszkadza w prowadzeniu lekcji, rozbija tok lekcji
<b>83,80%-85,80%</b>	Kilku dominujących, popularnych uczniów w klasie ma negatywną postawę wobec szkoły i nauczycieli
	Kilku dominujących, popularnych uczniów w klasie ma niską motywację do nauki
<b>71,40%</b>	Liczebna przewaga chłopców nad dziewczętami
Czynniki związane z warunkami lokalowymi szkoły	
<b>93,30%</b>	Specyfika środowiska lokalnego
<b>61.00%-77,10%</b>	Sposób rozmieszczenia uczniów w poszczególnych ławkach
	Wielkość i przestronność sal lekcyjnych
	Wielkość szkoły, a ilość uczniów
	Struktura sal lekcyjnych, sposób ustawienia ławek
<b>47,70% TAK</b> <b>44,80% NIE</b>	Umiejscowienie szkoły
Czynniki związane ze specyfiką dnia w szkole	
<b>94,30%</b>	Pora dnia
<b>78,10%</b>	Typ dnia
Czynniki związane ze specyfiką lekcji	
<b>94,20%</b>	Sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela
<b>80,00%</b>	Rodzaj lekcji
<b>67,60%</b>	Status przedmiotu

Relacje międzyludzkie w szkole	
<b>82,40%-87,30%</b>	Jakość relacji pomiędzy nauczycielami, a rodzicami
	Jakość relacji interpersonalnych pomiędzy nauczycielami
<b>67,60%</b>	Jakość relacji pomiędzy nauczycielami, a dyrektorem szkoły
Konflikty w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela	
<b>73,50%</b>	Niepełna znajomość swojej roli
<b>66,70%</b>	Problem z pogodzeniem roli zawodowej z rodziną
Czynniki związane z systemem szkolnictwa oraz placówkami współpracującymi ze szkołą	
<b>83,30%</b>	Jakość współpracy, adekwatność oraz stopień wsparcia udzielanego z zewnątrz
<b>73,50%</b>	Struktura szkolnictwa
Czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym	
<b>82.20% - 100%</b>	Obecność lub brak traumatycznych przeżyć w rodzinie
	Stopień kontroli rodzicielskiej
	Postawa rodziców wobec szkoły, nauki, nauczycieli
	Stopień zainteresowania rodziców postępami dziecka w nauce
	Jakość relacji pomiędzy dziećmi i rodzicami
	Obecność lub brak patologii w rodzinie
	Jakość relacji pomiędzy małżonkami
	Warunki mieszkaniowe
	Struktura rodziny
<b>67,60%- 76,70%</b>	Stosunek rodziców do pracy zawodowej
	Zamieszkanie ucznia
	Standard życia rodziny
<b>51.50%- 53,40%</b>	Poziom wykształcenia rodziców
	Wielkość rodziny
Czynniki zewnętrzne, pozaszkolne	
<b>94,20%</b>	Wpływ współczesnej kultury

### **3.2.2. Charakterystyka czynników, które - w opinii uczniów - mogą mieć wpływ na zaburzone zachowania młodzieży na terenie szkoły, a tym samym utrudniać kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów**

W ramach charakterystyki środowiska szkolnego analizie statystycznej poddane zostały czynniki, które w ocenie badanych mogą wpływać na utrudnione nabywanie kompetencji społecznych oraz niewłaściwe funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli, związane z zaburzonym zachowaniem.

**Pytanie badawcze, które zostało sformułowane w pierwszym etapie badań brzmiało:**

*Które czynniki - w opinii uczniów - mogą mieć wpływ na zaburzone zachowania młodzieży na terenie szkoły, a tym samym utrudniać kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów?*

**W odniesieniu do pytania sformułowana została następująca hipoteza badawcza:**

*Na zaburzone zachowania uczniów w szkole mogą mieć wpływ następujące czynniki związane ze środowiskiem szkolnym: obecność rówieśników; krótki staż zawodowy nauczyciela; status szkolnego przedmiotu; negatywne nastawienie do nauczyciela; brak zainteresowania danym przedmiotem; mało interesujący przebieg lekcji; brak motywacji, chęci do nauki; miejsce w ławce, sąsiedztwo nadpobudliwego kolegi; wpływu grupy rówieśniczej, chęci zabawy, rozbawienia klasy; brak odczuwanych konsekwencji.*

Wszystkie zmienne wymienione w hipotezie badawczej, z wyjątkiem jednej, zostały potwierdzone, lecz z różnym nasileniem.

W zakresie pytania skierowanego do badanych o związek pomiędzy zaburzonym zachowaniem, a grupą rówieśniczą, uczniowie mieli możliwość udzielenia trzech odpowiedzi. Większej ilości zaburzonych zachowań młodzi ludzie dopuszczają się: przy obecności rówieśników, w odosobnieniu, kiedy działają w pojedynkę, bądź nie ma reguły. Uczniowie, zgodnie z założeniem, w większym stopniu wskazywali na obecność rówieśników, która staje się predykatorem zaburzonych zachowań.

Odwrotnie, niż w przyjętych założeniach przedstawiał się związek pomiędzy stażem zawodowym nauczycieli, a zaburzonymi zachowaniami uczniów.



Wbrew oczekiwaniom, które skłaniałyby do odpowiedzi, iż większej ilości niepożądanych/ zaburzonych zachowań młodzi ludzie dopuszczają się przy nauczycielu o krótkim stażu zawodowym, uczniowie w przeważającej ilości uznali, iż czynnik ten nie ma większego znaczenia (66%).

W zakresie związku pomiędzy zaburzonym zachowaniem uczniów, a specyfiką danego przedmiotu, badani wskazywali lekcje, na których uczniowie przejawiają większą ilość niepożądanych, zaburzonych zachowań. I tak uczniowie na pierwszym miejscu wymienili religię (70,7%); na drugim lekcje wychowania fizycznego (42,0%); pozostałe takie jak matematyka (23,3%); przedmioty artystyczne (muzyka i plastyka) oraz humanistyczne (język polski, język angielski) wymienione zostały w następnej kolejności (pomiędzy 23,3% a 13,3%), w następnej kolejności wymieniono technikę, chemię, informatykę (12,0%-10,0%), na końcu fizykę i historię (9,3%-7,3%).

Kolejnymi czynnikami warunkującymi, w ocenie badanych, pojawienie się zaburzonych zachowań były: brak zainteresowania danym przedmiotem (60%); mało interesujący przebieg lekcji (50%); negatywne nastawienie do nauczyciela (40%); chęć zabawy, rozbawienia klasy (40%); negatywny wpływ grupy rówieśniczej (30%); brak motywacji, chęci do nauki (30%), brak odczuwanych konsekwencji (30%) oraz specyfika miejsca w ławce (20%).

Wynik weryfikacji hipotezy badawczej został zaprezentowany w Tabeli 50.

**Tabela 50. Wynik weryfikacji dodatkowych pytań i hipotez badawczych w kontekście czynników wpływających na utrudnione nabywanie kompetencji społecznych oraz niewłaściwe funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli, związane z zaburzonym zachowaniem. Źródło własne.**

<b>Wynik weryfikacji dodatkowych pytań i hipotez badawczych</b>  w kontekście czynników wpływających na utrudnione nabywanie kompetencji społecznych oraz niewłaściwe funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli, związane z zaburzonym zachowaniem	
<p style="text-align: center;"><b>Pytanie badawcze</b></p> <p>Które czynniki - w opinii uczniów - mogą mieć wpływ na zaburzone zachowania młodzieży na terenie szkoły, a tym samym utrudniać kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Hipoteza badawcza</b></p> <p>Na zaburzone zachowania uczniów w szkole mogą mieć wpływ następujące czynniki związane ze środowiskiem szkolnym: obecność rówieśników, krótki staż zawodowy nauczyciela, status szkolnego przedmiotu, negatywne nastawienie do nauczyciela, brak zainteresowania danym przedmiotem, mało interesujący przebieg lekcji, brak motywacji/chęci do nauki, miejsce w ławce/ sąsiedztwo nadpobudliwego kolegi, wpływu grupy rówieśniczej, chęci zabawy/ rozbawienia klasy, braku odczuwanych konsekwencji.</p>	
<b>Wyniki weryfikacji</b>	
Hipoteza potwierdzona w granicach 50%	Obecność rówieśników
Hipoteza niepotwierdzona	Krótki staż zawodowy nauczyciela
Hipoteza potwierdzona	Status przedmiotu szkolnego
Hipoteza potwierdzona w granicach 60%	Brak zainteresowania danym przedmiotem
Hipoteza potwierdzona w granicach 50%	Mało interesujący przebieg lekcji
Hipoteza potwierdzona w granicach 40%	Negatywne nastawienie do nauczyciela
Hipoteza potwierdzona w granicach 40%	Chęć zabawy, rozbawienia klasy
Hipoteza potwierdzona w granicach 30%	Negatywny wpływ grupy rówieśniczej

Hipoteza potwierdzona w granicach 30%	Brak motywacji, chęci do nauki
Hipoteza potwierdzona w granicach 30%	Brak odczuwanych konsekwencji
Hipoteza potwierdzona w granicach 20%	Specyfika miejsca w ławce (wpływ sąsiedztwa)

### **3.2.3. Charakterystyka nauczycieli, pozytywnie oraz negatywnie postrzeganych przez uczniów, którzy posiadają, bądź nie posiadają odpowiednich predyspozycji do pracy z grupą sprzyjających kształtowaniu się kompetencji społecznych**

„Nauczycielskie światy są różnorodne, ponieważ są budowane na różnych fundamentach - fundamencie własnej biografii, indywidualnych doświadczeń budujących potencjał przeszłości i planowanych na przyszłość zamierzeń, przekonań, wiedzy, oczekiwań i bycia nauczycielem, doświadczania siebie w zawodzie” (Łukasik 2014, s.96).

W wymiarze podejścia interakcjonistycznego Kwieciński porusza kwestię percepcji nauczyciela w oczach uczniów, która zawiera się w pytaniu: „Co uczniowie postrzegają jako idealne w szkole? Co rozumieją przez określenie „dobry” nauczyciel? Jak definiują „złego” nauczyciela?” (Kwieciński 1993, s.29).

„Analiza cech osobowościowych nauczycieli lubianych i nienubianych przez uczniów oraz sposobów ich zachowania umożliwia poznanie obrazów nauczycielskich tworzonych w umysłach uczniów” (Olubiński 1991, s.29).

W prezentowanych badaniach przedstawione zostały dwie kategorie nauczycieli: nauczyciel pozytywnie postrzegany przez uczniów, posiadający w ich opinii predyspozycje do pracy z grupą oraz nauczyciel negatywnie postrzegany przez uczniów, nieposiadający predyspozycji do pracy z grupą. W wyniku analizy zebranych danych, wyłoniła się typologia potwierdzająca hipotezę - mówiącą o tym, iż istnieje szereg cech określających nauczycieli posiadających odpowiednie predyspozycje, bądź zasoby, do pracy z grupą oraz nauczycieli nie posiadających takich predyspozycji i zasobów - oraz określająca te cechy.

**W związku z omawianą problematyką, przed przystąpieniem do analizy zostało sformułowane następujące pytanie badawcze:**

*Jakie cechy charakterologiczne oraz jakie zasoby osobiste prezentuje nauczyciel posiadający, w opinii uczniów, predyspozycje do pracy z grupą sprzyjające pełnieniu przez uczniów ich szkolnych ról, a jakie nauczyciel nie posiadający tych predyspozycji?*

W toku przeprowadzanych badań uczniowie dokonywali charakterystyki nauczycieli posiadających oraz nieposiadających predyspozycji do pracy z grupą. Zastosowano pytania otwarte, a odpowiedzi uczniów miały charakter opisowy. Odpowiedzi pogrupowano w cztery kategorie: nauczyciel a cechy osobowościowe, nauczyciel a ład społeczny w klasie, nauczyciel a sposób prowadzenia lekcji, postawa nauczyciela względem uczniów. W ostatniej części badań dokonano charakterystyki nauczycieli posiadających, bądź nieposiadających odpowiednich predyspozycji do pracy z grupą, pozytywnie, bądź negatywnie postrzeganych przez badanych.

Na początku scharakteryzowano *nauczyciela posiadającego odpowiednie predyspozycje do pracy z grupą, pozytywnie postrzeganego przez uczniów*. Opisu dokonano w ramach czterech opisanych wcześniej kategorii:

Pierwszą z kategorii były cechy osobowościowe nauczyciela, który został określony przez uczniów jako: „przyjemny i miły”(18%), „posiadający poczucie humoru”(18%), „pogodny i uśmiechnięty” (12%), „stanowczy” (8,7%), „surowy” (7,3%), „spokojny i opanowany” (6,0%), „sprawiedliwy” (3,3%), „mądry i inteligentny” (3,3%), „wymagający” (2,7%), „dobry”(2,0%), „kulturalny”(2%), „łagodny” (2,0%), wyrozumiały (1,3%), „posiadający doświadczenie zawodowe” (1,3%).

W ramach drugiej kategorii, opisującej sposób utrzymania porządku, ładu w klasie przez nauczyciela, wskazano na: „umiejętności przywódcze, w tym umiejętność zapanowania nad klasą” (16,7%), „konsekwencja w zachowaniu” (14,7%), „określanie jasnych zasad, których należy przestrzegać” (12,7%), „brak pobłażliwości względem zachowań niepożądanych” (11,3%), „wzbudzanie respektu, posiadany autorytet” (4,0%), „równe traktowanie wszystkich uczniów” (2,0%), „dialog, rozmowa z uczniem” (0,7%).

Trzecia kategoria dotyczyła specyficznego sposobu prowadzenia lekcji przez nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów. Respondenci wskazywali na takie czynniki, jak: „atrakcyjna forma prowadzenia lekcji” (27,3%), „umiejętność zapanowania nad klasą” (14%), „prowadzenie lekcji z dawką humoru” (5,3%), „zrozumiały sposób tłumaczenia trudnych zagadnień” (4,7%), „posługiwanie się zrozumiałym dla uczniów językiem” (4,7%), „dobra organizacja lekcji, w tym, właściwe zarządzanie czasem na lekcji” (3,3%), „łączenie teorii z praktyką” (2,0%), „dobre przygotowanie do prowadzenia zajęć” (1,3%), „przedstawienie celów lekcji” (0,7%), posiadanie odpowiednich predyspozycji głosowych” (0,7%).

W ramach czwartej kategorii charakteryzującej postawę nauczyciela uczniowie wskazywali na takie cechy jak: „posiadanie dobrych relacji z młodzieżą” (10%), „umiejętność porozumiewania się z uczniami” (9,3%), „pomocna postawa, poświęcanie uczniom czasu” (6,0%), „prowadzenie dialogu z uczniami” (5,3%), wyrażane zainteresowanie osobistą sytuacją ucznia, jego problemami” (2,7%), „otwarta postawa wobec potrzeb uczniów” (2,0%), „pozytywne nastawienie do każdego ucznia” (2,0%), „wyrażany szacunek do uczniów” (0,7%).

W drugiej kolejności dokonano charakterystyki *nauczyciela nieposiadającego predyspozycji do pracy z grupą, negatywnie postrzeganego przez uczniów*.

Z punktu widzenia cech osobowościowych nauczyciel został przedstawiony jako: „niestanowczy i niekonsekwentny” (17,7%), „niepewny siebie, zbyt uległy i zastraszone” (14,0%), „nudny” (10,7%), „niesprawiedliwy” (6,7%), „niemiły” (5,3%), „krzykliwy i nerwowy” (4,7%), „ponury, bez poczucia humoru” (3,3%), „surowy, restrykcyjny” (2,0%), „agresywny, stosujący przemoc fizyczną” (1,3%), „złośliwy” (0,7%), „niekulturalny” (0,7%).

W zakresie umiejętności utrzymywania porządku, ładu w klasie, nauczyciela charakteryzowała: „zbyt uległość i pobłażliwość” (12,7%), „brak konsekwencji w zachowaniu” (11,3%), „brak przestrzegania ogólnie przyjętych zasad” (10,7%), „wymuszanie posłuszeństwa wśród uczniów krzykiem” (3,3%), „despotyczna oraz wywyższająca się postawa” (2,0%).

Sposób prowadzenia lekcji nauczyciela nie posiadającego odpowiednich predyspozycji do pracy z grupą przedstawiał się następująco: „brak umiejętności utrzymania na lekcji dyscypliny” (26,0%), brak umiejętności zainteresowania uczniów lekcją i zmotywowania ich do pracy (20,0%), posługiwanie się językiem i pojęciami niezrozumiałymi dla uczniów (3,3%), niezrozumiały sposób tłumaczenia zagadnień związanych z lekcją” (2,7%), „uczenie teorii

nie opartej na praktyce (1,3%), „zajmowanie się w czasie lekcji czynnościami nie związanymi z lekcją” (0,7%).

W ramach relacji z uczniami, respondenci wskazywali na: „zły kontakt z młodzieżą” (6,0%), brak umiejętności rozmowy z młodzieżą (4,7%), „nieprzestrzeganie ogólnie przyjętych norm, zasad postępowania” (3,3%), „brak dialogu pomiędzy uczniami, a nauczycielem” (3,3%), „brak troski o ucznia, brak zainteresowania jego problemami (3,3%), „wyrażana niechęć wobec uczniów” (2,7%), „faworyzowanie jednego lub kilku uczniów” (2,0%), „brak szacunku wobec uczniów” (1,3%), „prowokowanie uczniów do negatywnych zachowań, wzbudzanie swą postawą negatywnych emocji” (0,7%), „niechęć do niesienia pomocy uczniom” (0,7%).

Analizując czynniki, które przyczyniają się do nabywania i kształtowania przez uczniów, istotnych z punktu widzenia zarówno środowiska szkolnego jak i rodzinnego, kompetencji społecznych, należy wziąć pod uwagę wpływ, jaki niesie ze sobą pozytywna, bądź negatywna reprezentacja nauczycieli w oczach uczniów. Sposób postrzegania nauczycieli przez uczniów, w dużym stopniu determinuje zachowania, postawy i działania młodzieży oraz wpływa na kształt szkolnej roli pełnionej przez uczniów.

### **3.3. Zakończenie**

Sytuacja rodzinna i szkolna uczniów posiadających różny stopień kompetencji społecznych została opisana z perspektywy mikrospołecznej, mieszczącej się w ramach socjologii edukacji oraz socjologii rodziny. Podejście do badań było w dużej mierze interpretatywne, gdyż skupiało uwagę na mechanizmach interakcji w szkolnej codzienności. Szkoła została pokazana jako „zbiorowość ludzi, którzy wchodzi z sobą w interakcje i wspólnie definiują rzeczywistość szkolną” (Mikiewicz, 2016, s.203). Zarówno szkoła, jak i rodzina zostały potraktowane jako grupy odniesienia, jako miejsca nabywania ról społecznych i tożsamości, jako miejsca sprzyjające (bądź niesprzyjające) kształtowania się kompetencji społecznych.

W obszarze środowiska rodzinnego i szkolnego zaprezentowanych zostało wiele różnorodnych czynników wpływających na poziom kompetencji społecznych uczniów, przydatnych nie tylko z punktu widzenia szkoły i edukacji.

W ramach środowiska rodzinnego czynnikami wpływającymi w istotny sposób na zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych uczniów, a ich korzystną, bądź niekorzystną sytuacją rodzinną okazały się: warunki ucznia do nauki, atmosfera domu rodzinnego, samopoczucie ucznia w domu oraz stopień interesowania się dziećmi przez matki oraz postawy rodziców względem szkoły i edukacji (postawa względem nauczycieli, monitorowanie stopnia przygotowania ucznia do szkoły, zadbanie o zakup niezbędnych pomocy szkolnych).

W ramach środowiska szkolnego czynnikami determinującymi zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a korzystną, bądź niekorzystną sytuacją szkolną uczniów były: relacja pomiędzy uczniem i klasą, relacja pomiędzy uczniem i nauczycielami, jakość relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami, atmosfera szkolna, motywacja uczniów do nauki oraz samopoczucie uczniów w szkole.

„Analizując edukację, traktujemy ją jako narzędzie do zbudowania jak największego kapitału ludzkiego jednostki, czyli kompetencji, które pozwolą jej odnieść sukces w dorosłym życiu” (Mikiewicz 2016, s.299). „Posiadanie kompetencji społecznych przejawia się umiejętnością konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywaniem się tolerancją, wyrażaniem i rozumieniem różnych punktów widzenia, negocjowaniem połączonym ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolnością do empatii” (Czechowska Bieluga 2009, s.8).” Kompetencje te, są zatem nie tylko newralgiczne dla wielu czynności, jakie człowiek jest zobowiązany i jakich się podejmuje w środowisku organizacyjnym, ale przez zawartą w nich *implicite* podatność na stosowanie w wielu sytuacjach pozazawodowych stają się gwarantem osobistego sukcesu, wyznaczając jakość życia” (Turek 2010, s.9).

## 4. Bibliografia

- Adamski F.**, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, PWN, Warszawa 1982.
- Adamski W.**, *Młodzież i społeczeństwo*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.
- Anasz W.**, *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej Polski*, Wydawnictwo Częstochowa 1995.
- Arendarczyk A.**, *Codziennosc i odświętnosc w rodzinie z problemem alkoholowym przez pryzmat doświadczeń dorosłych dzieci alkoholików*, [w:] *Style życia, wzory osobowe i normy jako czynniki współlistnienia społecznego ludzi. Od lokalności do globalności*, Baniak J. (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Wydział Nauk Społecznych w Poznaniu, Poznań 2010.
- Argyle M.**, *Umiejętności społeczne*, (w): Colman M. , *Zdolności, a proces uczenia się*, pod red. N.Mackintosh, M. Colman, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2002.
- Badura E.**, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Badura K.P.**, Marzec A., *Rodzina a niedostosowanie społeczne*, [w:] *Socjologia i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, Cudak H., Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski 2001.
- Banach M.**, *Trudności wychowawcze i edukacyjne dzieci z rodzin dysfunkcyjnych*, [w:] *Wybrane problemy opieki i wychowania*, Brańka Z. (red.), Oficyna wydawnicza „Text”, Kraków 1997.
- Baniak J.**, *Od czego zależy współlistnienie ludzi w różnych wymiarach życia*, [w:] *Style życia, wzory osobowe i normy jako czynniki współlistnienia społecznego ludzi. Od lokalności do globalności*, J. Baniak (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza Wydział Nauk Społecznych w Poznaniu, Poznań 2010.
- Baran S.**, *Rodzina silna obecnością ojca – przykład działalności inicjatywy Tato.NeT*, [w:] *Rodzina, diagnoza, profilaktyka i wsparcie*, Duraj-Nowak K., Gruca – Miąsik U. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Bardziejowska M.** i inni, *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju młodzieży w okresie dorastania*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Brzezińska A., Hornowska E. (red.), Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004.
- Bedyńska S.**, **Cypryńska M.**, *Statystyczny drogowskaz. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.
- Berger P.**, *Zaproszenie do socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.



**Bielecka E.**, *Dzieci ulicy, a sukces w wychowaniu*, [w:] *Człowiek, szkoła, wspólnota w kręgu edukacji społecznej*, M. Mendel, Adam Marszałek, Toruń 2000.

**Bilińska-Suchanek E.**, *Opór – ambiwalencja – socjalizacja*, [w:] *Młodość a dorosłość – napięcia między socjalizacją, a wychowaniem*, Kwiecińska R., Szymański J. M. (red.), Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, Kraków 2001.

**Bińczycka J.**, *Kształtowanie karności uczniów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.

**Biskup-Nowak M.**, *Rola rodziny w wychowaniu młodzieży*, [w:] *Wybrane problemy opieki i wychowania*, Z. Brańka (red.), Oficyna wydawnicza „Text”, Kraków 1997.

**Bochno E., Bochno I.**, *Zasoby środowiskowo szkolne*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterada R. (red.), Impuls, Kraków 2010.

**Bochno E.**, *Wizerunek relacji rówieśniczych i jego uwarunkowania*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterada R. (red.), Impuls, Kraków 2010.

**Bolesta-Kukulka K.**, *Socjologia ogólna*, Oficyna wydawnicza „ASPRA - JR”, Warszawa 2003.

**Bosunowska-Kuśka E., Jarosz A.**, *Pedagogiczne aspekty chrześcijańskiej socjologii kultury i rodziny Franciszka Adamskiego*, [w:] *Współcześni socjologowie o wychowaniu. Zarys wybranych koncepcji*, Radziewicz- Winnicki A. (red.), Uniwersytet Śląski, Katowice 1993.

**Brańka Z., Szymański M.**, *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Naukowej w Krakowie, Kraków 1998.

**Bromberek B.**, *Role społeczne nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1973.

**Bronisław U.**, *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1997.

**Chomczyńska - Rubacha M., Rubacha K.**, *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

**Cichosz M.**, *Kształtowanie modelu rodziny*, [w:] *Socjologia i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, Cudak H., Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski 2001.

**Claudel E. i inni**, *Rodzina XXI wieku w oczach studentów (WSZiA w Zamościu,*

[w:] *Rodzina, diagnoza, profilaktyka i wsparcie*, K. Duraj-Nowak, Gruca – Miąsik U. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.

**Clifford H. E.**, *Dyscyplina i kierowanie klasą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

**Coleman A. M.**, *Zdolności, a proces uczenia się*, red. Mackintosh N.J., Coleman A.M., Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

**Cudak H.**, *Zaburzenia oddziaływań wychowawczych*, [w:] *Socjologia i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, Cudak H., Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski 2001.

**Czechowska-Bieluga M., Kanios A., Sarzyńska E.**, *Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie - Skłodowskiej, Lublin 2009.

**Czykwin E.**, *Samoświadomość nauczyciela*, Trans Humana, Białystok 1995.

**Danielewicz W.**, *Dziecko w rodzinie rozłączonej*, [w:] *Wymiary dzieciństwa*, Bińczycka J., Smolińska-Theiss B. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

**Dąbrowska-Bąk M.**, *Szkoła w systemie przemocy strukturalnej*, Eruditus, Poznań 1999.

**Deptuła M.**, *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci*, Wyższa Szkoła Pedagogicznego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997.

**Domachowski W., Argyle M.**, *Reguły życia społecznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

**Dryll E.**, *Trudności wychowawcze*, Oficyna Wydawnicza Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.

**Dyoniziak R., Iwanicka K.**, *Spółeczeństwo w procesie zmian. Zarys socjologii ogólnej*, Zachodnie centrum organizacji, Kraków – Szczecin – Zielona Góra 1997.

**Ecler B.**, *Rodzinne wychowanie do wysiłku*, Wydawca „Śląsk” Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2001.

**Ejsmont M., Kosmalska B.**, *Media, wartości, wychowanie*, Oficyna wydawnicza IMPULS, Kraków 2005.

**Filipczuk H.**, *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*, Instytut Wydawniczy Zawiazków Zawodowych, Warszawa 1985.

**Filipowicz G.**, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.

**Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D.**, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.

- Frączek A., Piątek W.**, *Zmiany natężenia agresji interpersonalnej pod wpływem ingracjacji*, [w:] *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*, A. Frączek (red.), Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwa Polskiej Akademii Naukowej, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1979.
- Friesen A.**, *Od agresji do czułości*, Jedność, Kielce 2006.
- Giddens A.**, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Gilly M.**, *Nauczyciel-uczeń: role instytucjonalne, a reprezentacje*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Gołaszewski T.**, *Szkoła jako system społeczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Golek B.**, *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Gordon T.**, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000.
- Grabowska M.**, *Międzypokoleniowy przekaz postaw i wartości*. [w:] *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej* Nowak S. (red.) Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
- Gramlewicz B., Gramlewicz M.**, *Socjologia w zarysie*, Wydawca „Śląsk” Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2007.
- Grzelak Z.**, *Socjologowie o wychowaniu*, Wyd. Iskry, Warszawa 1974.
- Gurycka A.**, *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Gurycka A.**, *Dzieci bierne społecznie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – wydawnictwo, Wrocław 1970.
- Huget P.**, *Kompetencje społeczne dzieci z zaburzeniami w zachowaniu*, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego pod red. B.Urbana, Kraków 2001.
- Harro B.**, *Nauczyciel chrześcijanin*, Pojednanie, Lublin 1996.
- Hessen S.**, *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997.
- Hollin C., R., Brown D. Palmer E. J.**, *Przestępczość wśród młodzieży. Rozpoznanie zjawiska, diagnozowanie i profilaktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Honey P.**, *Jak radzić sobie lepiej z ludźmi*, PETiT, Warszawa 1977.
- Hurlock E. B.**, *Rozwój dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Ilnicka R.**, *Sytuacja szkolna młodzieży, a niedostosowanie*, [w:] *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, Rybczyńska D., Impuls, Kraków 2003.

- Ilnicka R.**, *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2008.
- Iwaszków I.**, *Jak należy postępować z uczniem w sytuacji konfliktowej*, Alta, Wrocław 2003.
- Jacher W.**, *Socjalizacja w rodzinie*, [w:] *Socjologia i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, Cudak H., Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski 2001.
- Janowski A.**, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwo Szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Jazukiewicz I.**, *Dydaktyczne właściwości nauczyciela*, [w:] *Szkoła i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, C. Hendryk, B. Sack, M. Moś (red.), PRiNT Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.
- Jazukiewicz I.**, *Nauczyciel w relacji z uczniami (O zachowaniach osobowych nauczyciela)*, [w:] *Szkoła i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, Hendryk C., Sack B., Moś M. (red.), PRiNT Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.
- Jazukiewicz I.**, *Osobowe właściwości nauczyciela*, [w:] *Szkoła i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, Hendryk C., Sack B., Moś M. (red.), PRiNT Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.
- Jazukiewicz I.**, *Wychowawcze właściwości nauczyciela*, [w:] *Szkoła i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, Hendryk C., Sack B., Moś M. (red.), PRiNT Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.
- Jordan M.**, *Rodzinne bariery socjalizacji nieletnich*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Karkowska M.**, *Nauczyciel i uczeń. Interakcje, a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Kawula S.**, *Kształty rodzinny współczesnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Kliś M.**, *Międzypokoleniowa transmisja przemocy stosowanej w rodzinie*, [w:] *Młodzież a dorośli-napięcia między socjalizacją, a wychowaniem*, Kwiecińska R., Szymański J. M. (red.), Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, Kraków 2001.
- Knasiecka-Falbierska K.**, *Jakość treściowego wizerunku szkoły i jej uwarunkowania. Relacje nauczyciel- uczeń - uczniowie*[w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterada R. (red.), Impuls, Kraków 2010.

- Knasiecka-Falbierska K.**, Jakość treściowego wizerunku szkoły maturzystów 2005 i jej uwarunkowania. *Wizerunek relacji nauczyciel-uczeń/uczniowie*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, **Dudzikowa M.**, Wawrzyniak-Beszterada R. (red.), Impuls, Kraków 2010.
- Konarski S.**, Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2006.
- Konarski S. Turek D.** „Kompetencje transferowalne. Diagnoza. Kształtowanie. Zarządzanie”, Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2010.
- Konarzewski K.**, *Uczeń*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, Konarzewski K. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Konopnicki J.**, *Niedostosowanie Społeczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Kopaliński W.**, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, WP, Warszawa, 1983.
- Korpaczewska I., Murawska A.**, *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, pod red. K. Wenty, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2001.
- Kowalik P.**, *Wpływ atmosfery wychowawczej rodziny polskiej końca XX stulecia na rozwój dziecka*, [w:] *Socjologia i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, Cudak H., Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski 2001.
- Kowalski S.**, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974.
- Kozłowski J.**, *Z problematyki badań nad efektywnością pracy nauczyciela*, [w:] *Monografie, rozprawy, studia. Z badań nad zawodem nauczyciela*, Krawcewicz S. (red.), WSiP, Warszawa 1979.
- Kozaczuk F.**, *Świat wartości młodzieży z symptomami niedostosowania społecznego. Analiza porównawcza postaw wobec norm i wartości nieletnich oraz młodzieży szkolnej i skazanych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005.
- Koźmińska I., Olszewska E.**, *Z dzieckiem w świat wartości*, Świat książki, Warszawa 2007.
- Krowatschek D.**, *Jak sobie poradzić z agresją u dzieci*, WAM, Kraków 2006.
- Kruszewski K.**, *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Kruszewski K. (red.), PWN, Warszawa 2005.
- Kruszewski K.**, *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Kruszewski K. (red.), PWN, Warszawa 2005.
- Krzyśko M.**, *Socjalizacja ekologiczna i jej uwarunkowania*, [w:] *Współczesne problemy*

*socjalizacji*, Mandal E., Stefańska-Klar R. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.

**Kuberski J.**, *Rola nauczyciela w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym*, [w:] *Monografie, rozprawy, studia. Z badań nad zawodem nauczyciela*. Krawcewicz S. (red.), WSiP, Warszawa 1979.

**Kupiec H.**, *Kontrola społeczna nad młodzieżą w dużym mieście*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.

**Kupisiewicz Cz.**, *Szkoła w XX wieku*, PWN, Warszawa 2006.

**Kwieciński Z.**, *Między patosem, a dekadencją – studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007.

**Kwieciński Z.**, *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.

**Kwieciński Z.**, *Socjopatologia edukacji*, Transhumana, Olesko 1995.

**Legowicz J.**, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975.

**Linton R.**, *Kulturowe podstawy osobowości*, PWN, Warszawa 1975.

**Łobocki M.**, *Trudności wychowawcze w szkole*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

**Łobocki M.**, *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2007.

**Łobocki M.**, *Wybrane problemy wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.

**Łopatkowa M.**, *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

**Łukasik J.M., Nowosad I., Szymański M.**, *Codziennosc szkoły. Nauczyciel.*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.

**Łukasik J.**, *„Między szkołą, a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

**Łuniewicz Cz.**, *Akcja diagnostyczna oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży społecznie niedostosowanej w woj. Zielonogórskim w latach 1974-76*, [w:] *Problemy niedostosowania społecznego i formy działalności profilaktyczno – resocjalizacyjnej*, Konopnicki J. (red.), Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, Zielona Góra 1979.

**Maciaszkowa J.**, *O współżyciu w rodzinie*, Nasza księgarnia, Warszawa 1980.

**Marek E.**, *Obserwacja metodą poznawania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka na starcie szkolnym*, (w): Zabłocki J.K., Brejnak W., *Emocjonalno-społeczne uwarunkowania*

*dojrzałości szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.

**Marek-Rurka M.**, *Niepowodzenia szkolne, a niedostosowania społeczne młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.

**Maroszek B.**, *Ważniejsze wyniki badań psychologów, pedagogów i socjologów nad przestępczością wśród młodzieży w Polsce*, [w:] *Młodzież epoki przemian*, Dyoniziak R. (red.), Nasza księgarnia, Warszawa 1965.

**Mastalski J.**, *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, Wydawnictwo Naukowej Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, Kraków 2005.

**Matczak A.**, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001.

**Matyjaszczyk E.**, *Przewyciężyć kryzys komunikacji między nauczycielem a uczniem*, [w:] *Szkoła i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, Hendryk C., Sack B., Moś M.(red.), PRiNT Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.

**Meier A.**, *Socjologia wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.

**Merton R.**, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 1982.

**Mielicka H.**, *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000.

**Mielicka H.**, *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo „Stachurski”, Kielce 2000.

**Mielimąka S.**, *Bariery w porozumiewaniu się rodziców z ich dorastającymi dziećmi*, [w:] *Młodzież a dorośli-napięcia między socjalizacją, a wychowaniem*, Kwiecińska R., J. M. Szymański (red.), Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, Kraków 2001.

**Mika S.**, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.

**Mikiewicz P.**, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2016.

**Mikołowska - Olejniczak G.**, *Bariery w szkolnej profilaktyce i hamowaniu zachowań agresywnych dzieci i młodzieży*, [w:] *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, Rybczyńska D., Impuls, Kraków 2003.

**Mikołowska-Olejniczak G.**, *Zachowania agresywne młodzieży w relacjach z dorosłymi (w różnych kręgach społecznych)*, [w:] *Młodzież a dorośli-napięcia między socjalizacją, a wychowaniem*, Kwiecińska R., Szymański J. M. (red.), Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, Kraków 2001.

- Miller R.**, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.
- Minczakiewicz E.**, *Dziecko ryzyka, a wychowanie*, Oficyna wydawnicza "Impuls", Kraków 2005.
- Moscovitu S.**, *Psychologia społeczne w realizacji Ja- inni*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Murawska A., Korpaczewska I.**, *Założenia ład społeczny*, [w:] *Szkoła i jej udział w kreowaniu ład społeczny*, Hendryk C., Sack B., Moś M. (red.), PRiNT Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.
- Musatti T.**, *Wczesne relacje rówieśnicze wg. Piageta i Wygotskiego*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (red.), Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995.
- Muszyński M.**, *Rodzina, moralność, wychowanie*, Nasza księgarnia, Warszawa 1971.
- Niemierko B.**, *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Kruszewski K. (red.), PWN, Warszawa 2005.
- Nowak S.**, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970.
- Nowak A.**, *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000.
- Niewęglowski J.**, *Prawo i bezprawie wobec dziecka w prespektywie pedagogiki chrześcijańskiej*, [w:] *Wymiary dzieciństwa*, Bińczycka J., Smolińska- Theiss B. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Nijakowski M.**, *Etyczne problemy adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli*, Wyższa Szkoła Politechnika Śląska w Gliwicach, Opole 1977.
- Nocuń A., Szmagański J.**, *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice 1998.
- Nowak A.**, *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000.
- Obuchowska I.**, *Kochać i rozumieć. Część II*, Media rodzina, Poznań 2000.
- Obuchowska I.**, *Kochać i rozumieć. Część III*, Media rodzina, Poznań 2003.
- Obuchowska I.**, *Problemowe zachowania uczniów*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), PWN, Warszawa 2005.
- Oleksyn T.**, *Zarządzanie kompetencjami, Teoria i praktyka*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010.
- Olubiński A.**, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika Instytut Pedagogiki-zakład Pedagogiki Społecznej, UMK ,Toruń 1991.



- Ostrowska K., Surzykiewicz J.**, *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005.
- Pacholski M., Słaboń A.**, *Słownik pojęć socjologicznych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 2001.
- Palmer S.**, *Toksyczne dzieciństwo*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2006.
- Parsons T.**, *Struktura społeczna a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1969.
- Parsons T.**, *Szkice z teorii socjologicznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
- Pilch T.**, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Pietrański Z.**, *Sprawne kierownictwo*, Wiedza powszechna, Warszawa 1962.
- Pilecki J.**, *Strategie nauczyciela w komunikowaniu się werbalnym z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] *Optymalizacja interakcji w procesie usprawniania osób z dysfunkcjami fizycznymi i psychicznymi*, Kowalik S., Kwiek J., Szychowial B. (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 1989.
- Podedworna H.**, *Analiza struktur społecznych. Wybrane przykłady*, [w:] *Socjologia ogólna-wybrane problemy*, Polakowska-Kujawa J. (red.), Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 1999.
- Podedworna H.**, *Grupy i zbiorowości społeczne*, [w:] *Socjologia ogólna-wybrane problemy*, Polakowska-Kujawa J. (red.), Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 1999.
- Podedworna H.**, *Kultura i jej rola w życiu społecznym*, [w:] *Socjologia ogólna-wybrane problemy*, Polakowska-Kujawa J. (red.), Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 1999.
- Podgórski R.**, *Socjologia makrostruktury*, Oficyna Wydawnicza „Branta”, Bydgoszcz – Olsztyn 2008.
- Poraj G.**, *Agresja w szkole- z badań uczniów szkół podstawowych województwa łódzkiego*, [w:] *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży*, Sołtysiak T., Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.
- Pufal-Struzik I., Zieja A.**, *Niespełnione dążenia a agresywność nastolatków*, [w:] *Sukcesy i porażki poprawiania niepoprawnych*, Pospiszyl I. (red.), Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2009.
- Radochoński M.**, *Fobia społeczna, wybrane problemy diagnozy i terapii*,

[w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Urban B., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.

**Radzewicz - Winnicki A.**, *Działania kompensacyjne oraz struktura wiedzy edukacyjnej w teoriach Basila Bernsteina*, [w:] *Współcześni socjologowie o wychowaniu. Zarys wybranych koncepcji*, Radzewicz-Winnicki A. (red.), Uniwersytet Śląski, Katowice 1993.

**Rataj M.**, *Szkoła- dzieci – rodzice*, Instytut Wydawniczy CRZZ Warszawa, Warszawa 1979.

**Robertson J.**, *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Wydawnictwa Szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1998.

**Rogaska A.**, *Zdolności emocjonalne, kompetencje społeczne, a postawa „mieć”, „być” u młodzieży*, Wydawnictwo Promotor, Warszawa 2009.

**Roland M., Barton L., Walker S.**, *Socjologia edukacji*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.

**Rosenberg M. B.**, *Edukacja wzbogacająca życie*, Wydawnictwo Jacek Zantorski end Co Agencja Wydawnicza Sp.zo.o., Warszawa 2006.

**Rosiński D.**, *Nauczyciel wobec zaburzeń procesu socjalizacji u uczniów*, Wydawnictwo fundacji Humaniora, Poznań 2003.

**Rubacha K.**, *Pełnienie roli nauczyciela, a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.

**Rumpf J.**, *Krzyczeć, bić, niszczyć*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

**Rylke H.**, Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.

**Sack B.**, *Przemoc i agresja w publicznych szkołach podstawowych miasta Szczecina*, [w:] *Szkoła i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, Hendryk C., Sack B., Moś M. (red.), PRiNT Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.

**Sack B., Syrnyk M.** *„Rodzina w wyobrażeniach współczesnych nastolatków*, [w:] *Szkoła i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, Hendryk C., Sack B., Moś M. (red.), PRiNT Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.

**Sack B.**, *Tożsamość współczesnej szkoły*, [w:] *Szkoła i jej udział w kreowaniu ładu społecznego*, Hendryk C., Sack B., Moś M. (red.), PRiNT Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.

**Sawicki M.**, *Metodologiczne podstawy opracowywania modeli nauczycieli przedmiotów matematyczno- przyrodniczych*, [w:] *Monografie, rozprawy, studia. Z badań nad zawodem nauczyciela*, Krawcewicz S. (red.), WSiP, Warszawa 1979.

**Sendyk M.**, *Trudności w społecznym przystosowaniu dzieci z poczuciem osierocenia*, [w:] *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, Rybczyńska D., Impuls, Kraków 2003.

**Sierankiewicz E.**, *Wpływ kompetencji psychospołecznych wychowawców na klimat społeczny instytucjonalnego środowiska wychowawczego domu dziecka, a efektywność pracy wychowawczo-terapeutycznej*, [w:] *Wybrane problemy opieki i wychowania*, Brańka Z. (red.), Oficyna wydawnicza „Text”, Kraków 1997.

**Sitarczyk M.**, *Programy wychowawcze: Szansa czy konieczność szkolna? Cele, zadania, oczekiwania. Refleksje praktyków*, [w:] *Kształtowanie umiejętności wychowawczych*, Sokołowska-Dzioba T. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie - Skłodowskiej, Lublin 2002.

**Sławiński S.**, *Kilk uwag o wychowaniu moralnym*, [w:] *50 Tajemnic o naszych dzieciach*, Chrzanowska D., Paruszeńska J., Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.

**Smółka P.**, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Oficyna Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o. , Kraków 2008.

**Sochaczewska G.**, *Osamotnienie dziecka w rodzinie*, [w:] *50 tajemnic o naszych dzieciach*, Chrzanowska D., Paruszeńska J., Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.

**Sokołowska - Dzioba T.**, *Edukacja prorodzinna jako istotne wsparcie dla prawidłowych oddziaływań wychowawczych nauczycieli*, [w:] *Kształtowanie umiejętności wychowawczych*, Sokołowska-Dzioba T. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie - Skłodowskiej, Lublin 2002.

**Sokołowska - Dzioba T.**, *Umiejętności wychowawcze nauczycieli*, [w:] *Kształtowanie umiejętności wychowawczych*, Sokołowska-Dzioba T. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2002.

**Sommerfeld A.**, *Rola trafności spostrzegania intencji u osób z uszkodzonym układem ruchu w optymalizowaniu interakcji z inwalidami*, [w:] *Optymalizacja interakcji w procesie usprawniania osób z dysfunkcjami fizycznymi i psychicznymi*, Kowalik S., Kwiek J., Szychowiał B. (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 1989.

**Soriano A.**, *Przemoc wobec dzieci*, Wyd. es pe, Kraków 2002.

**Speck O.**, *Być nauczycielem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

**Spionek H.**, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1975.

- Stanisławiak E.**, *Stereotypowe wizerunki "dobrego ucznia" i „dobrej uczennicy” w oczach uczniów i nauczycieli*, [w:] *Młodzież a dorośli-napięcia między socjalizacją, a wychowaniem*, Kwiecińska R., Szymański J. M. (red.), Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2001.
- Stefańska-Klar R.**, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka a proces socjalizacji*, [w:] *Współczesne problemy socjalizacji*, Mandal E., Stefańska-Klar R. Renata (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
- Stelmach J.**, *Rodzinne uwarunkowania przestępczości nieletnich – analiza wyników badań*, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, B. Urban, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Sujak E.**, *Najczęstsze błędy wychowania seksualnego*, [w:] *50 tajemnic o naszych dzieciach*, Chrzanowska D., Paruszeńska J., Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.
- Suszek K.**, *Społeczne podłoże aspiracji szkolnych*, Wyższa Szkoła Nauczycielska w Szczecinie, Poznań- Szczecin 1971.
- Syrek E.**, *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie*, Wydawca Uniwersytet Śląski, Katowice 1986.
- Śledzianowski J.**, *Wychowanie dzieci w rodzinach*, [w:] *Socjologia i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, Cudak H., Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski 2001.
- Szacka B.**, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Szczepański J.**, *Elementarne pojęcia socjologii*, P W N, Warszawa 1963.
- Szczepański Janusz**, *Techniki badań społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1951.
- Szewczyk-Kowalczyk J.**, *Codziennosc szkolna ukryta za niejawnym wymiarem wybranych rytuałów i przestrzeni – próba dekonstrukcji antropologicznej*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła*, Klus-Stańska D. (red.), Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008.
- Szmyd J.**, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Szczurek-Boruta A.**, *Konflikt czy dialog międzypokoleniowy w rodzinie (studium z pogranicza polsko-czeskiego)*, [w:] *Młodzież a dorośli-napięcia między socjalizacją, a wychowaniem*, Kwiecińska R., Szymański J. M. (red.), Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, Kraków 2001.
- Sztompka P.**, *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.

- Sztumski J.**, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1979.
- Szyfer A.**, *Ludzie pogranicza- kulturowe uwarunkowania osobowości*, Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2005.
- Tillman K.**, *Teorie socjalizacji*. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Toporkiewicz R.**, *Socjologia wychowania*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych Warszawa 1986, Warszawa 1986.
- Toroń B.**, Specyfika trudności w procesie socjalizacji uczniów klas gimnazjalnych, [w:] *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, Rybczyńska D., Impuls, Kraków 2003.
- Trawińska M.**, *Aspiracje i życzenia zawodowe młodzieży szkół średnich*, [w:] *Młodzież epoki przemian*, Dyoniziak R. (red.), Nasza księgarnia, Warszawa 1965.
- Trempała E.**, *Dziecko w domu i szkole*, [w:] *Wymiary dzieciństwa*, J. Bińczycka, B. Smolińska- Theiss (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Truszkowska M.**, *Stan opieki rodziców, a zachowanie agresywne dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Socjologia i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, Cudak H., Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie, Piotrków Trybunalski 2001.
- Turner J.**, *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Bydgoszcz 1994.
- Turner J.**, *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Turek D.**, Wojtczuk-Turek A., *Kompetencje transferowalne. Przegląd definicji, modeli i stanowisk teoretycznych*, [w:] *Kompetencje transferowalne. Diagnoza. Kształtowanie. Zarządzanie*, red. naukowa Konarski S., Turek D., Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2010.
- Turowski J.**, *Socjologia-małe struktury społecznej*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993.
- Twardowski A.**, *Interakcje społeczne małych dzieci a rozwój ich umiejętności komunikacyjnych*, [w:] *Optimalizacja interakcji w procesie usprawniania osób z dysfunkcjami fizycznymi i psychicznymi*, Kowalik S., Kwiek J., Szychowial B. (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 1989.
- Tyrała P.**, *Wychowanie i kształtowanie dla zmiany społecznej-stan perspektywy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1998.
- Tyszka Z.**, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu

im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2002.

**Tyszką Z.**, *Socjologia rodziny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

**Tyszką Z.**, *Stan rodziny współczesnej, a wewnątrzrodzinna socjalizacja*, [w:] *Socjologia i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, Cudak H., Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski 2001.

**Urban B.**, *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*, [w:] *Spoleczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Urban B. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.

**Urban B.**, *Powiązania między agresją a odrzucaniem rówieśniczym-inspiracje dla profilaktyki i praktyki*, [w:] *Sukcesy i porażki poprawiania niepoprawnych*, Pospiszyl I. (red.), Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2009.

**Urban B.**, *Rozmiary i rodzaje społecznego niedostosowania w szkołach podstawowych na terenie województwa zielonogórskiego*, [w:] *Problemy niedostosowania społecznego i formy działalności profilaktyczno – resocjalizacyjnej*, J. Konopnicki (red.), Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, Zielona Góra 1979.

**Urban B.**, *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1997.

**Wawrzyniak-Beszterda R.**, *Jakość treściowego wizerunku szkoły i jej uwarunkowania. Lekcja*. [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno- empiryczne*, Dudzikowa M., Wawrzyniak R., Impuls, Kraków 2010.

**Wagner I.**, *Rodzina polska wobec ekonomicznej bariery*, [w:] *Socjologia i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, Cudak H., Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski 2001.

**Winczewska B.**, *Analiza i diagnoza podejmowanych działań profilaktyczno-wychowawczych*, [w:] *Skala nieprzystosowania społecznego uczniów na Mazowszu*, Pytka L., Konopczyński M., Sobczak S., Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacji w Warszawie, Warszawa 2005.

**Wiśniewski Cz.**, *Intencjonalność i problem błędu*, [w:] *Socjologia i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, Cudak H., Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski 2001.

**Woskowski J.**, *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo Szkole i Pedagogiczne, Warszawa 1983.

**Wysocka E.**, *Człowiek, a środowisko życia-podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

- Woźniak R.**, *Zarys Socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Wyd.Robert B.Woźniak, Szczecin 2002.
- Wysocka E.**, *Człowiek, a środowisko życia - podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Zaczyński W.**, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Zabłocki J., Brejnak W.**, *Emocjonalno-społeczne. Uwarunkowania dojrzałości szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, Warszawa 2008.
- Zaborowski Z.**, *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972.
- Zaborowski Z.**, *Założenia, problemy i techniki badań interpersonalnych w szkole*, [w:] *Monografie, rozprawy, studia. Z badań nad zawodem nauczyciela*, S. Krawcewicz (red.), WSiP, Warszawa 1979.
- Ziemian M.**, *Modelowanie zachowań agresywno - przemocowych u dzieci i młodzieży w rodzinie*, [w:] *Rodzina, diagnoza, profilaktyka i wsparcie*, K. Duraj Nowak, Gruca - Miąsik U.(red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Ziemska M.**, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969.
- Znaniecki F.**, *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973
- Znaniecki F.**, *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Znaniecki F.**, *Wstęp do socjologii*, PWN, Warszawa 1988.

## STRESZCZENIE ROZPRAWY DOKTORSKIEJ

Imię i nazwisko autora rozprawy: mgr Edyta Szwedo

Stopień naukowy oraz imię i nazwisko promotora: prof. zw. dr hab. Kazimiera Wódz

Temat rozprawy doktorskiej: **„Sytuacja rodzinna i szkolna uczniów o różnym poziomie kompetencji społecznych. Analiza porównawcza”**

Głównym przedmiotem prezentowanych badań była sytuacja rodzinna i szkolna uczniów posiadających różny poziom kompetencji społecznych. Celem pracy było porównanie sytuacji rodzinnej i szkolnej dwóch skrajnych grup uczniów, to jest uczniów wykazujących się wysokim oraz niskim poziomem kompetencji społecznych.

Aby pełniej scharakteryzować środowisko szkolne ucznia, obok głównego obszaru badań pojawił się także obszar dodatkowy. W ramach dodatkowego zakresu badań:

- a) dokonano charakterystyki różnorodnych czynników, które, w ocenie nauczycieli, mogą wpływać na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów oraz na jakość pełnionych przez nich ról,
- b) dokonano charakterystyki wybranych czynników, które, w opinii uczniów, mogą mieć wpływ na zaburzone zachowania młodzieży na terenie szkoły, a tym samym utrudniać kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów,
- c) dokonano charakterystyki nauczycieli, którzy posiadają, w opinii uczniów, predyspozycje do pracy z grupą sprzyjające pełnieniu szkolnych ról oraz charakterystyki nauczycieli takich predyspozycji nie posiadających.

Badania miały na celu znalezienie odpowiedzi na dwa podstawowe pytania:

- 1) Czy istnieje zależność pomiędzy sytuacją rodzinną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych?
- 2) Czy istnieje zależność pomiędzy sytuacją szkolną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych?



W pracy założono, iż istnieje zależność pomiędzy sytuacją rodzinną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych, w tym: istnieje związek pomiędzy korzystną sytuacją rodzinną uczniów, a wysokim poziomem ich kompetencji społecznych oraz istnieje związek pomiędzy niekorzystną sytuacją rodzinną uczniów, a niskim poziomem ich kompetencji społecznych.

Drugie założenie mówiło o tym, iż istnieje zależność pomiędzy sytuacją szkolną, a rozwojem społecznym uczniów przejawiającym się w poziomie nabytych kompetencji społecznych, w tym: istnieje związek pomiędzy korzystną sytuacją szkolną uczniów, a wysokim poziomem ich kompetencji społecznych oraz istnieje związek pomiędzy niekorzystną sytuacją szkolną uczniów, a niskim poziomem ich kompetencji społecznych

W pierwszym etapie badań przyjęto, iż na korzystną sytuację szkolną uczniów składa się grupa takich czynników, jak: wysoka pozycja socjometryczna uczniów w zespole klasowym; pozytywna postawa uczniów względem nauczycieli; pozytywna postawa nauczycieli względem uczniów (w opinii badanego); zadawalająca jakość relacji pomiędzy uczniami, a nauczycielami; dobra atmosfera panująca w szkole; wysoki stopień motywacji uczniów do nauki; pozytywny stosunek do nauki; pozytywny stosunek do ocen szkolnych; uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych; dobre samopoczucie uczniów w szkole; powodzenia szkolne, przejawiające się w dobrych ocenach i dobrym zachowaniu.

Na niekorzystną sytuację szkolną uczniów natomiast składa się grupa takich czynników, jak: niska pozycja socjometryczna uczniów w zespole klasowym; negatywna postawa uczniów względem nauczycieli; negatywna postawa nauczycieli względem uczniów (w opinii badanego); niezadawalająca jakość relacji pomiędzy uczniami, a nauczycielami; zła atmosfera panująca w szkole; niski stopień motywacji uczniów do nauki; negatywny stosunek do nauki; negatywny stosunek do ocen szkolnych; brak uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych; złe samopoczucie w szkole; niepowodzenia szkolne, przejawiające się w złych ocenach i złym zachowaniu.

Korzystna sytuacja rodzinna uczniów została zoperacjonalizowana przy pomocy następujących zmiennych: pełna struktura rodziny; zamieszkiwanie ucznia z rodzicami; wyższe lub średnie wykształcenie rodziców; dobra sytuacja zawodowa rodziców (rodzice pracujący); wysoki lub przeciętny standard życia; dobre warunki ucznia do nauki; przeciętna wielkość rodziny (2-3 dzieci) ; brak nałogów/karalności w rodzinie; wysoki stopień zainteresowania rodziców postępami szkolnymi dziecka, w tym obecna współpraca rodziców ze szkołą, wysoka frekwencja na szkolnych zebraniach oraz monitorowanie powodzeń/ niepowodzeń szkolnych uczniów przez rodziców, pozytywna postawa rodziców

względem nauczycieli; dobra atmosfera domu rodzinnego; dobre relacje pomiędzy członkami rodziny; dobre samopoczucie ucznia w domu.

Determinantami niekorzystnej sytuacji rodzinnej, zgodnie z początkowymi założeniami, były: niepełna struktura rodziny; zamieszkiwanie ucznia z innymi osobami niż rodzice (rodzina niepełna, zastępcza); niższe wykształcenie rodziców; zła sytuacja zawodowa rodziców (bezrobotni); złe warunki ucznia do nauki; rodzina bardzo liczną (czworo i więcej dzieci); niski standard życia; nałogi /karalność obecne w rodzinie; niski stopień zainteresowania rodziców postępami szkolnymi dziecka, w tym znikoma współpraca rodziców ze szkołą, nieuczestniczenie w zebraniach rodzicielskich, znikome monitorowanie powodzeń/ niepowodzeń uczniów przez rodziców; negatywna postawa rodziców względem nauczycieli; zła atmosfera domu rodzinnego; złe relacje pomiędzy członkami rodziny; złe samopoczucie ucznia w domu.

W obszarze głównych zainteresowań znalazł się więc szereg czynników, tworzących środowisko rodzinne i szkolne uczniów, sprzyjające bądź niesprzyjające ich rozwojowi społecznemu.

Analiza statystyczna wykazała, iż czynnikami rodzinnymi, wpływającymi w istotny sposób na zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych uczniów, a ich korzystną, bądź niekorzystną sytuacją rodzinną okazały się: warunki ucznia do nauki, atmosfera domu rodzinnego, samopoczucie ucznia w domu oraz stopień interesowania się dziećmi przez matki oraz postawy rodziców względem szkoły i edukacji (postawa względem nauczycieli, monitorowanie stopnia przygotowania ucznia do szkoły, zadbanie o zakup niezbędnych pomocy szkolnych).

Czynnikami szkolnymi, w istotny sposób determinującymi zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a korzystną, bądź niekorzystną sytuacją szkolną uczniów były: relacja pomiędzy uczniem i klasą, relacja pomiędzy uczniem i nauczycielami, jakość relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami, atmosfera szkolna, motywacja uczniów do nauki oraz samopoczucie uczniów w szkole.

W wyniku przeprowadzonych badań dowiedziono, iż: im lepsza była sytuacja rodzinna i szkolna uczniów, tym wyższy był poziom ich kompetencji społecznych. Związek ten, choć okazał się istotny statystycznie, był związkiem o przeciętnej sile, co sugeruje istnienie jeszcze innych, nieopisanych w pracy czynników wpływających na poziom kompetencji społecznych uczniów.

## THE SUMMARY OF THE DOCTORATE DISSERTATION

Name and surname of the author of the dissertation: mgr Edyta Szwedo

Degree, name and surname of the supervisor: prof zw dr. hab Kazimiera Wódz

The topic of the doctorate dissertation: „ **Family and school situation of pupils on different levels of social competences. Comparative analysis.**”

The main subject of the presented research was family and school situation of pupils having a different level of social competences. The aim of the dissertation was to compare family and school situation of two extreme groups of pupils, which means pupils having high and low level of social competences.

To characterise school environment of a pupil more accurately, apart from the main field of research the additional field has also been included. Within the additional field of research:

- a) There were characterised different factors which according to the teachers may influence developing social competences of pupils and the quality of their roles,
- b) There were characterised chosen factors which according to the pupils may influence the disturbed behaviour of the youth in the school grounds and therefore inhibits developing of social competences of the pupils,
- c) There were characterised the teachers who possess, according to the pupils, qualifications useful in playing school roles and there were characterised the teachers not possessing such qualifications.

The aim of the research was to find the answer to two basic questions:

- 1) Is there any connection between family situation and social development of the pupils, apparent in the level of gained social competences?
- 2) Is there any connection between school situation and social development of the pupils, apparent in the level of gained social competences?

In the dissertation it was assumed that there is connection between family situation and social development of the pupils apparent in the level of gained social competences, as well as there is connection between a positive family situation of the pupils and a high level of their social competences and there is connection between a negative family situation of the pupils and a low level of their social competences.

The second assumption was that there is connection between school situation and social development of the pupils apparent in the level of gained social competences, as well as there is connection between a positive school situation of the pupils and a high level of their social competences and there is connection between a negative school situation of the pupils and a low level of their social competences.

In the first stage of the research there was assumed that a positive school situation of the pupils is affected by a number of factors, such as: a high sociometric position of the pupils in the class; a positive attitude of the pupils towards their teachers; a positive attitude of the teachers towards the pupils (according to the examined); a satisfactory quality of relationships between the pupils and the teachers; good atmosphere at school; a high level of motivation the students to learn; a positive attitude towards learning; a positive attitude towards school grades; participation in extra classes; comfort of the pupils at school; school successes visible in good grades and good behaviour.

A negative school situation, however, is affected by a number of factors, such as: a low sociometric position of the pupils in the class; a negative attitude of the pupils towards their teachers; a negative attitude of the teachers towards the pupils (according to the examined); a unsatisfactory quality of relationships between the pupils and the teachers; bad atmosphere at school; a low level of motivation the students to learn; a negative attitude towards learning; a negative attitude towards school grades; lack of participation in extra classes; lack of comfort of the pupils at school; school failures visible in bad grades and bad behaviour.

A positive family situation of the pupils was operationalised by the following variables: full family structure, residence of the pupils with their parents, high or secondary education of the parents; a good professional situation of the parents (working parents); high or average standards of living; good conditions of the pupils to learn; an average size of the family (2-3 children); lack of addictions/ chargeability in the family; a high degree of the parents' interest in school progress of the child including visible cooperation of the parents with the school; high frequency at school meeting and monitoring school successes and failures of the pupils by their parents; a positive attitude of the parents towards the teachers; good atmosphere at family home; good relationship between the family members; comfort of the pupils at home.

The determinants of a negative family situation were according to the primary assumptions: one-parent family structure, lack of residence of the pupils with their parents (one-parent, foster families), lower education of the parents; a bad professional situation of the parents (unemployed parents); low standards of living; bad conditions of the pupils to learn; an large size of the family (four or more children); addictions/ chargeability in the family; a low degree of the parents' interest in school progress of the child including visible poor cooperation of the parents with the school; absences at school meeting and poor monitoring school successes and failures of the pupils by their parents; a negative attitude of the parents towards the teachers; bad atmosphere at family home; bad relationship between the family members; lack of comfort of the pupils at home.

Thus in the main field of interests there is a variety of factors creating family and school environment of the pupils, having positive or negative influence on their social development.

The statistic analysis showed that the family factors considerably affecting the connection between the level of social competences of the pupils and their positive or negative family situation are: conditions of the pupil to learn; atmosphere at family home, comfort of the pupil at home, a degree of interests in children by their mothers and the attitude of the parents towards school and education (the attitude towards the teachers; monitoring the preparation of the pupil to school; taking care of buying necessary school aids and equipment).

The school factors considerably affecting the connection between the level of social competences of the pupils and their positive or negative school situation of the pupil are: the relationship between the pupil and the class, the relationship between the pupil and the teachers; quality of the relationship the pupils and the teachers, atmosphere at school, motivation of the pupil to learn, comfort of the pupil at school.

As a result of the conducted research there was proved that: the better the family and school situation of the pupils was, the higher the level of their social competences was. This connection, though statistically essential, was the connection of an average importance, which suggests that there are other, not described in the dissertation, factors affecting the level of social competences of the pupils.

**ANEKS**

**KKS-A (M)**  
**Anna Matczak**

Imię i nazwisko..... Płeć: CHŁ /DZ

Wiek ..... Data badania: .....

Szkoła ..... Klasa .....

**INSTRUKCJA**

Ludzie różnią się łatwością, z jaką przychodzi im podejmowanie różnych działań czy wykonywanie różnych czynności. To, co dla jednych nie stanowi problemu, innym przychodzi z trudnością, i na odwrót. Poniżej wymienione są różne zachowania czy działania. Oceń, jak dobrze poradził(a)byś sobie z każdym z nich i zaznacz wybrane odpowiedzi znakiem x. Jeśli znajdziesz tu takie czynności, których nigdy nie wykonywałeś(a)ś, udziel mimo to odpowiedzi – postaraj się wtedy wyobrazić sobie siebie w sytuacji wymagającej takiego działania i oceń, jak dobrze poradził(a)byś sobie z nim. Proszę odpowiadać obiektywnie i szczerze.

**JAK DOBRZE PORADZIŁ(A)BYŚ SOBIE, GDYBYŚ MIAŁ(A)**

**1. Odebrać z lotniska ważnego gościa**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**2. Nauczyć się obsługi programu komputerowego**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**3. Wygłosić referat na zajęciach (lekcji)**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**4. Powiedzieć osobie, która ci się podoba, że ci na niej zależy**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**5. Zabrać głos w dyskusji w większym gronie**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**6. Wymienić wtyczkę w przewodzie elektrycznym**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**7. Przepełnić basen kraulem**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**8. Kwestować na ulicy na cele społeczne**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**9. Opowiedzieć lekarzowi o swoich intymnych dolegliwościach**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**10. Wygłosić krótkie przemówienie na ważnej uroczystości**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**11. Trafić rzutkiem w środek tarczy**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE



**12. Zapoznać ze sobą dwie szacowne osoby**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**13. Zadzwonić do telefonu zaufania, żeby zwierzyć się ze swoich problemów**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**14. Publicznie złożyć komuś ważnemu gratulacje**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**15. Wytapetować pokój**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**16. Rozwiązać układ równań z dwiema niewiadomymi**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**17. Przytulić osobę, która potrzebuje pocieszenia**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**18. Poprosić kogoś o pomoc w rozwiązaniu swoich problemów**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**19. Wrzucić piłkę do kosza**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**20. Odmówić przyjęcia agitatorów religijnych czy politycznych lub akwizytorów**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**21. Złożyć komuś oficjalne życzenia**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**22. Wystąpić w roli konferansjera na koncercie**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**23. Opowiedzieć komuś bliskiemu o zdarzeniach z przeszłości, które źle o tobie świadczą**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**24. Skleić taśmę magnetofonową**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**25. Zaprosić wykładowcę (nauczyciela) na organizowane przez siebie spotkanie towarzyskie**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**26. Zmienić baterię w zegarku**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**27. Wejść swobodnie do pokoju, w którym znajduje się grono mało znanych ci osób**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**28. Wykonać przewrót do tyłu**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**29. Porozmawiać ze swoją dziewczyną/chłopakiem o oczekiwaniach jakie masz wobec niej/niego**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**30. Podziękować za zaproszenie otrzymane od ważnej osoby**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**31. Oprowadzić wycieczkę po mieście**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**32. Delikatnie zrobić koleżance krytyczną uwagę na temat jej niegustownego stroju**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**33. Ułożyć kompozycję kwiatową**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**34. Obronić niesprawiedliwie potraktowanego kolegę**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**35. Ułożyć wierszyk okolicznościowy**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**36. Zerwać bez kłótni niesatysfakcjonujący związek**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**37. Porozumieć się z kimś bez słów**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**38. Publicznie wyrecytować wiersz**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**39. Rozegrać partię szachów**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**40. Wystąpić w reklamie telewizyjnej**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**41. Poprosić wykładowcę (nauczyciela) o wyjaśnienie jakiejś kwestii**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**42. Złożyć komuś kondolencje**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**43. Reklamować w sklepie nowe produkty**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**44. Zaprojektować plakat reklamowy**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**45. Obliczyć, która jest aktualnie godzina w Nowym Jorku**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**46. Wbić gwóźdź w ścianę**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**47. Wypowiedzieć się w ankiecie ulicznej dla telewizji**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**48. Długo wypytwać ekspedientkę w sklepie o coś, czego nie kupisz**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**49. Rozwiązać krzyżówkę**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**50. Wykonać piruet na łyżwach**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**51. Opowiedzieć o sobie psychologowi**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**52. Zrobić pisanekę**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**53. Zmieniać oponę w rowerze**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**54. Wypłakać się na ramieniu przyjaciela (przyjaciółki)**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŻLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**55. Zaprosić nieznaną, atrakcyjną osobę do tańca**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŻLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**56. Poprosić kogoś o zwrot dawno pożyczonej książki**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŻLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**57. Wejść na zajęcia (lekcję) 20 minut po czasie**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŻLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**58. Przedstawić się znanym tylko z widzenia rodzicom kolegi (koleżanki)**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŻLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**59. Odbić rozmowę kwalifikacyjną w sprawie pracy**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŻLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**60. Otworzyć puszkę konserw bez otwieracza**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŻLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**61. Zaprogramować magnetowid**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŻLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**62. Zwierzyć się rodzicom ze swoich kłopotów sercowych**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**63. Zwrócić uwagę rozmawiającym w teatrze sąsiadom, mówiąc, że przeszkadzają**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**64. Zmontować regał z elementów**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**65. Poprosić kierowcę autobusu wycieczkowego o zatrzymanie się w lasku**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**66. Wymyślić i wykonać strój na bal przebierańców**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**67. Być gospodarzem dużego przyjęcia, na którym nie wszyscy się znają**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**68. Przyjąć z podziękowaniami wręczany uroczyście prezent**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**69. Odmówić komuś znajomemu pożyczania pieniędzy**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**70. Porozmawiać szczerze z kimś bliskim o wzajemnych nieporozumieniach**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**71. Upomnieć się w sklepie o resztę**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**72. Na spotkaniu towarzyskim zacząć tańczyć, gdy wszyscy jeszcze siedzą**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**73. Podtrzymać na duchu bliską osobę, która ma kłopoty**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**74. Zwrócić uwagę powszechnie szanowanej osobie, że się myli**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**75. Wręczyć kwiaty jakiejś ważnej osobie publicznej**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**76. Zawiesić firanki**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**77. Zreperować zepsutą klamkę**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**78. Poprosić osoby stojące do kasy o możliwość kupienia biletu bez kolejki**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE



**79. Przeprasić kogoś za wyrządzoną mu przykrość**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**80. Nauczyć się długiego wiersza na pamięć**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**81. Zmienić uszczelki w kranach**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**82. Odbić oficjalną wizytę u rodziców sympatii**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**83. Opowiedzieć dowcip w większym towarzystwie**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**84. Przebiec 1 kilometr**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**85. Ozdobić mieszkanie na przyjęcie karnawałowe**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**86. Poprosić w bibliotece o wypożyczenie do domu książki, którą w zasadzie można czytać tylko na miejscu**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**87. Zająć się gośćmi swoich rodziców**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**88.    Ustąpić komuś miejsca w tramwaju, zachęcając, by usiadł**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**89.    Poprosić kogoś w tramwaju o ustąpienie miejsca, gdy się źle czujesz**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

**90.    Zabawić towarzystwo, opowiadając jakąś ciekawą historię**

☐

ZDECYDOWANIE DOBRZE

☐

NIEŹLE

☐

RACZEJ SŁABO

☐

ZDECYDOWANIE ŹLE

.....

## KWESTIONARIUSZ I

**Wywiad został przeznaczony dla uczniów szkół gimnazjalnych. Celem wywiadu jest odnalezienie związku pomiędzy uwarunkowaniami rodzinnymi i szkolnymi, a poziomem kompetencji społecznych uczniów niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w środowisku szkolnym. Wybraną odpowiedź należy zakreślić kółkiem.**

### I Środowisko rodzinne

- 1 Struktura rodziny ucznia:
  - a rodzina pełna (opiekę pełnią biologiczni rodzice)
  - b rodzina niepełna (opiekę pełni jedno z rodziców)
  - c rodzina zrekonstruowana (opiekę pełni matka i jej partner bądź ojciec i jego partnerka)
  - d rodzina zastępcza (opieka została powierzona dziadkom, innym krewnym lub rodzicom zastępczym)
- 2 Przyczyny braku rodziny pełnej\*
  - a braku biologicznej matki: .....
  - b braku biologicznego ojca: .....
  - c braku obydwojga rodziców: .....
- 3 Zamieszkiwanie ucznia:
  - a z rodzicami
  - b z jednym rodzicem
  - c z ojcem i jego partnerką
  - d z matką i jej partnerem
  - e z innymi członkami rodziny .....
  - f z osobami spoza rodziny .....
- 4 Wykształcenie matki ucznia:
  - a wyższe
  - b średnie
  - c zawodowe
- 5 Wykształcenie ojca ucznia:
  - a wyższe
  - b średnie
  - c zawodowe
- 6 Praca zawodowa rodziców:
  - a obydwoje rodzice pracują /pracowali (podkreślić właściwe) zawodowo
  - b jeden rodzic pracuje /pracował (podkreślić właściwe) zawodowo
  - c bezrobotni z wyboru
  - d renta/emerytura u jednego/obydwojga (podkreślić właściwe) rodziców
- 7 Praca zawodowa opiekunów: \*\*
  - a obydwoje opiekunowie pracują zawodowo
  - b jeden opiekun pracuje zawodowo
  - c bezrobotni z wyboru
  - d renta/emerytura u jednego /obydwojga (podkreślić właściwe) opiekunów
- 8 Obecny standard życia rodziny:
  - a poziom życia określony przez ucznia jako ponadprzeciętny
  - b poziom życia określony jako przeciętny (rodzinie nie brakuje środków niezbędnych do życia)
  - c poziom życia poniżej przeciętnego (rodzinie brakuje środków do życia)
- 9 Miejsce ucznia do nauki:
  - a posiada własny pokój
  - b dzieli pokój z rodzeństwem, ale posiada wydzielone, stałe miejsce do nauki
  - c nie posiada stałego miejsca do nauki

\* Punkt 2 wypełniają osoby, które w punkcie 1 zaznaczyły pozycję inną niż a)

\*\* Punkt 7 wypełniają osoby, które w punkcie 1 zaznaczyły pozycję d)

- 10 Wielkość rodziny:
- a uczeń jest jedynakiem
  - b dwoje dzieci w rodzinie
  - c troje dzieci w rodzinie
  - d uczeń posiada liczne rodzeństwo
  - e uczeń mieszka z własnym rodzeństwem i kuzynostwem
- 11 Nałogi/ używki w rodzinie:
- a matka nie nadużywa /nie nadużywała (podkreślić właściwe) alkoholu
  - b matka nadużywa /nadużywała (podkreślić właściwe) alkoholu
  - c ojciec nie nadużywa /nie nadużywał (podkreślić właściwe) alkoholu
  - d ojciec nadużywa /nadużywał (podkreślić właściwe) alkoholu
- 12 Karalność w rodzinie:
- a ojciec był karany sądowo/ przebywał w więzieniu (podkreślić właściwe)
  - b ojciec nie był karany sądowo/ nie przebywał w więzieniu (podkreślić właściwe)
  - c matka była karana sądowo/ przebywała w więzieniu (podkreślić właściwe)
  - d matka nie była karana sądowo/ nie przebywała w więzieniu (podkreślić właściwe)
- 13 Współpraca rodziców ze szkołą<sup>\*</sup>
- Osoby opiekujące się uczniem (rodzice/ opiekunowie):
- a pomagają uczniowi (w razie trudności) w niektórych zadaniach szkolnych
  - b dopilnowują (w razie potrzeby), aby uczeń był odpowiednio przygotowany do szkoły
  - c dopilnowują, aby uczeń uczestniczył w zajęciach wyrównawczych lub rozwijających uzdolnienia na terenie szkoły (jeśli jest taka konieczność)
  - d dopilnowują, aby uczeń nie opuszczał bez wyraźnej przyczyny (choroba) zajęć szkolnych
  - e dbają o zakup niezbędnych pomocy oraz podręczników szkolnych
- 14 Obecność rodziców/ opiekunów ucznia na zebraniach szkolnych:
- Osoby opiekujące się uczniem (rodzice/ opiekunowie):
- a nie opuszczają bez wyraźnej przyczyny (praca zawodowa/ choroba) zebrań rodzicielskich.
  - b czasami nie uczestniczą w zebraniach rodzicielskich
  - c często nie uczestniczą w zebraniach rodzicielskich
- 15 Monitorowanie powodzeń/ niepowodzeń szkolnych uczniów:
- Osoby opiekujące się uczniem (rodzice/ opiekunowie) dowiadują się o dobrych/złych ocenach oraz uwagach bądź pochwałach ucznia:
- a nie częściej niż raz w roku (ocena roczna/ świadectwo)
  - b nie częściej niż raz na pół roku (ocena semestralna/ informacja pisemna od wychowawcy)
  - c kilka razy w semestrze, na zebraniach lub konsultacjach rodzicielskich
  - d na zebraniach rodzicielskich, a także częściej (od samego ucznia)
- 16 Postawa rodziców/ opiekunów względem nauczycieli:
- Osoby opiekujące się uczniem (rodzice/ opiekunowie) o nauczycielach wypowiadają się:
- a raczej dobrze
  - b raz dobrze/ raz źle
  - c źle
  - d nie wypowiadają się na ten temat
- 17 Atmosfera domu, w którym mieszka uczeń :
- a dobra
  - b zmienna (raz dobrze/ raz źle)
  - c zła (trudno wytrzymać)
- 18 Wzajemne relacje pomiędzy rodzicami biologicznymi ucznia są/ były (podkreślić właściwe):
- a dobre
  - b zmienne (raz dobre, raz złe)
  - c złe, trudne
  - d brak relacji (jeden rodzic/opiekun)

---

<sup>\*</sup>W punkcie 13 można zaznaczyć kilka odpowiedzi.

- 19 Wzajemne relacje pomiędzy osobami opiekującymi się uczniem są : \*\*
- a dobre
  - b zmienne (raz dobre, raz złe)
  - c złe, trudne
  - d brak relacji (jeden rodzic/opiekun)
- 20 Relacje pomiędzy biologiczną matką, a uczniem są/ były (podkreślić właściwe):
- a dobre
  - b przeciętne
  - c zmienne (raz dobre, raz złe)
  - d złe, trudne
  - e brak relacji
- 21 Relacje pomiędzy opiekunką dziecka , a uczniem: \*
- a dobre
  - b przeciętne
  - c zmienne (raz dobre, raz złe)
  - d złe, trudne
  - e brak relacji
- 22 Relacje pomiędzy biologicznym ojcem, a uczniem :
- a dobre
  - b przeciętne
  - c zmienne (raz dobre, raz złe)
  - d złe, trudne
  - e brak relacji
- 23 Relacje pomiędzy opiekunem dziecka, a uczniem: \*\*
- a dobre
  - b przeciętne
  - c zmienne (raz dobre, raz złe)
  - d złe, trudne
  - e brak relacji
- 24 Samopoczucie ucznia na co dzień w domu:
- a bardzo dobre
  - b dobre
  - c niezbyt dobre
  - d często złe
- 25 Pytania dodatkowe: \*\*\*
- a) Dlaczego nie czujesz się dobrze w domu?
- .....
- .....
- b) Czy jest coś, co wzbudza w Tobie złość/ irytację w domu?
- .....
- .....
- c) Czy jest coś, co wzbudza w Tobie poczucie krzywdy w domu?
- .....
- .....

---

\*\* Punkt 19 wypełniają osoby, którymi nie opiekują się biologiczni rodzice

\* Punkt 21 wypełniają osoby, którymi nie opiekuje się biologiczna matka

\*\* Punkt 23 wypełniają osoby, którymi nie opiekuje się biologiczny ojciec

\*\*\* Punkt 25 wypełniają osoby, które w punkcie 24 zaznaczyły odpowiedzi: c lub d

26 Matka i ojciec w opinii ucznia:

W wybranym polu w tabeli (a- często, b-rzadko, c- czasem, d- nigdy) należy wstawić krzyżyk "x".

lp.	MATKA	a	b	c	d	OJCIEC	a	b	c	d
1	Mówi/ła podniesionym głosem / krzyczy/ła.					Mówi/ł podniesionym głosem,krzyczy/ał.				
2	Ubliża/ła mi, przezywa/ła mnie.					Ubliża/ł mi, przezywa/ł mnie.				
3	Stosowała przemoc fizyczną wobec mnie (np. poszturchiwanie/ bicie).					Stosował przemoc fizyczną wobec mnie (np. poszturchiwanie/ bicie).				
4	Gniewa/ła , obraża/ła się na mnie.					Gniewa/ł , obraża/ł się na mnie.				
5	Krytykuje/ krytykowała mnie.					Krytykuje/ krytykował mnie.				
6	Miłość okazuje/ okazywała mi:					Miłość okazuje/ okazywał mi:				
7	Poświęca/ ła mi czas/ uwagę.					Poświęca/ ł mi czas/ uwagę.				
8	Liczy/ ła się z moimi potrzebami.					Liczy/ ł się z moimi potrzebami.				
9	Interesuje/ interesowała się mną.					Interesuje/ interesował się mną.				
10	Potrafi/ ła ze mną rozmawiać.					Potrafi/ ł ze mną rozmawiać.				
11	Jest/ była sprawiedliwa.					Jest/ był sprawiedliwy.				
12	Jest/ była dla mnie autorytetem.					Jest/ był dla mnie autorytetem.				

## II Środowisko szkolne

27 Relacja klasa – uczeń.

Uczeń w klasie czuje się lubiany przez:

- a większość uczniów
- b kilku uczniów
- c jednego/dwóch kolegów

28 Relacja uczeń – klasa.

Uczeń lubi:

- a większość uczniów w klasie
- b kilku uczniów w klasie
- c jednego/dwóch kolegów

29 Relacja nauczyciele – uczeń.

Uczeń:

- a czuje się lubiany przez nauczycieli
- b czuje się lubiany przez wybranych/wybranego nauczycieli/a
- c nie czuje się lubiany przez nauczycieli
- d jest im obojętny

30 Relacja uczeń – nauczyciele.

Uczeń:

- a lubi większość nauczycieli
- b lubi wybranych/wybranego nauczycieli/a
- c nie lubi nauczycieli
- d są mu obojętni

31 Jakość relacji pomiędzy uczniem, a nauczycielami.

Własne relacje z nauczycielami uczeń określa jako:

- a dobre
- b przeciętne
- c różne (raz dobre, raz złe)
- d złe, trudne
- e brak relacji

- 32 Zaburzone zachowania uczniów a grupa rówieśnicza.  
Większej ilości niepożądanych/zaburzonych zachowań młodzie ludzie (w opinii ucznia) dopuszczają się:
- a w obecności i przy aprobacie rówieśników
  - b w odosobnieniu, kiedy działają w pojedynkę
  - c nie ma reguły
- 33 Zaburzone zachowania uczniów a doświadczenie zawodowe nauczycieli.  
Większej ilości niepożądanych/ zaburzonych zachowań młodzie ludzie (w opinii ucznia) dopuszczają się :
- a przy nauczycielu o krótkim stażu zawodowym
  - b przy nauczycielu o długim stażu zawodowym
  - c to nie ma znaczenia
- 34 Zaburzone zachowania uczniów a specyfika danego przedmiotu: \*
- Większej ilości niepożądanych / zaburzonych zachowań uczniowie dopuszczają się na lekcji
- a religii
  - b języka polskiego
  - c języka obcego
  - d matematyki
  - e fizyki
  - f historii
  - g chemii
  - h informatyki
  - i techniki
  - j muzyki
  - k plastyki
  - l wychowania fizycznego
- 35 Inne korelaty zaburzonego zachowania uczniów na lekcjach, w szkole: \*
- Większej ilości niepożądanych/ zaburzonych zachowań uczniowie dopuszczają się na danej lekcji z powodu\*
- a negatywnego nastawienia do nauczyciela
  - b braku zainteresowania danym przedmiotem
  - c mało interesującego przebiegu lekcji
  - d braku motywacji/ braku chęci do nauki
  - e miejsca w ławce /sąsiedztwa nadpobudliwego kolegi
  - f prowokacji kolegów/ wpływu grupy rówieśniczej („inni też tak robią”)
  - g chęci zabawy, rozbawienia klasy
  - h braku odczuwanych konsekwencji
- („i tak przejdę do następnej klasy”, „nie zależy mi na dobrych ocenach i dobrym zachowaniu” „I tak nikt mi nic nie zrobi”)
- i Inne:
- .....
- 36 Charakterystyka nauczyciela posiadającego odpowiednie predyspozycje do pracy z grupą.

*Badany opisuje wybranego nauczyciela, przy którym uczniowie zachowują się w odpowiedni sposób, m.in., współpracują z nauczycielem, nie zakłócają przebiegu lekcji, zachowują się kulturalnie, przestrzegają ogólnie przyjętych norm współżycia społecznego.*

Nauczyciel, który ma duży wpływ na zachowanie uczniów w mojej klasie:

.....

.....

.....

.....

.....

\*W punkcie 34 można udzielić więcej odpowiedzi. Wybraną literę (a-l) zakreślamy kółkiem.

\*W punkcie 35 można udzielić więcej odpowiedzi. Wybraną literę (a-l) zakreślamy kółkiem.

**PYTANIA POMOCNICZE:**

- Jaką jest osobą?
- Dlaczego uczniowie go słuchają?
- Jak prowadzi lekcję oraz czym różni się prowadzenie lekcji tego nauczyciela od innych?
- Jaki jest w stosunku do uczniów? Co go wyróżnia?
- W jaki sposób dyscyplinuje uczniów, którzy przeszkadzają?
- Czy uczniowie słuchają danego nauczyciela z powodu przedmiotu, którego uczy? (przedmiot, który ma wyższy status, który jest istotny z punktu widzenia np. egzaminów gimnazjalnych)

37 Charakterystyka nauczyciela, któremu brakuje pewnych predyspozycji do pracy z grupą.

*Badany opisuje wybranego nauczyciela, którego polecen uczniowie wielokrotnie nie wykonują, zakłócając przebieg lekcji licznymi rozmowami oraz zachowaniami naruszającymi normy współżycia społecznego.*

Nauczyciel, który ma największy wpływ na zachowanie uczniów w mojej klasie:

.....

.....

.....

.....

**PYTANIA POMOCNICZE:**

- Jaką jest osobą?
- Dlaczego uczniowie go nie słuchają?
- Jak prowadzi lekcję oraz czym różni się prowadzenie lekcji tego nauczyciela od innych?
- Jaki jest w stosunku do uczniów?
- W jaki sposób dyscyplinuje uczniów, którzy przeszkadzają?
- Czy uczniowie nie słuchają danego nauczyciela z powodu przedmiotu, którego uczy? (przedmiot, który ma najniższy status, jest uznawany za dodatkowy)

38 Atmosfera w szkole (w opinii ucznia).

- a dobra
- b zmienna (raz jest dobrze, innym razem źle)
- c zła (trudno wytrzymać)

39 Motywacja badanego ucznia do nauki:

- a nauka, nabywanie i poszerzanie wiedzy – są potrzebne
- b nauka, nabywanie i poszerzanie wiedzy – nie są potrzebne
- c nie mam zdania

40 Stosunek badanego ucznia do nauki:

- a uczeń chce się uczyć
- b nie chce się uczyć

41 Stosunek badanego ucznia do ocen szkolnych:

- a uczeń chce zdobywać pozytywne oceny
- b nie zależy mu na pozytywnych ocenach

42 Przyczyny otrzymywania przez badanego niskich ocen: \*

- a) trudności w nauce, w rozumieniu niektórych zagadnień

\* Punkt 42 wypełniają uczniowie posiadający niskie oceny cząstkowe z większości przedmiotów ( ndst, dop, dst)  
W punkcie 42 można zakreślić kilka odpowiedzi. Przy wybranej odpowiedzi zakreślamy kółkiem literę ( a- h).



- b) lenistwo/ niechęć do odrabiania prac domowych
- c) duże zaległości
- d) brak pomocy w domu
- e) brak spokojnego miejsca do nauki
- f) wpływ kolegów, którzy też się nie uczą
- g) myślenie typu: „I tak przejdę do następnej klasy”
- h) Inne:.....

43 Przyczyny nieodpowiedniego zachowania badanego na terenie szkoły: \*\*

.....

.....

.....

44 Uczestnictwo ucznia w zajęciach pozalekcyjnych – wyrównawczych bądź rozwijających uzdolnienia:

- a uczestniczy
- b nie uczestniczy

45 Samopoczucie ucznia na co dzień w szkole:

- a bardzo dobre
- b dobre
- c niezbyt dobre
- d często złe

46 Pytania pomocnicze: \*\*\*

a. Dlaczego nie czujesz się dobrze w szkole?

.....

b. Czy jest coś, co wzbudza w Tobie złość/ irytację w klasie /w szkole/?

.....

c. Czy jest coś, co wzbudza w Tobie poczucie krzywdy, co Cię rani, doprowadza do płaczu w klasie, w szkole?

.....

Dziękuję

---

\*\* Punkt 43 dotyczy uczniów, którzy otrzymali choć raz, na semestr lub koniec roku, w klasie obecnej bądź poprzedniej, zachowanie poprawne, nieodpowiednie lub naganne .

\*\*\* Wypełnia osoba, która w punkcie 45 zaznaczyła odpowiedź c lub d.

## KWESTIONARIUSZ II

Wywiad został przeznaczony dla nauczycieli szkół gimnazjalnych. Celem wywiadu jest zdiagnozowanie i usystematyzowanie czynników, które w opinii nauczycieli, mogą warunkować kształtowanie się **kompetencji społecznych\*** uczniów, a tym samym wpływać na ich zachowanie w szkole. W wybranym polu, przy odpowiedzi - „tak”, „nie” lub „nie wiem” (tj. nie mam ugruntowanej opinii na dany temat) - należy wstawić krzyżyk.

*Do **kompetencji społecznych**, które przyczyniają się do lepszego funkcjonowania uczniów w szkolnej roli zostały zaliczone: umiejętność panowania nad sobą (np. nad własną złością), tak by nie dochodziło do eskalacji konfliktów interpersonalnych, zdolność do samokontroli i samodyscypliny w sytuacjach trudnych społecznie, pożądany wizerunek osobisty, w tym budowanie autorytetu, umiejętność efektywnego współdziałania z nauczycielami celem podniesienia jakości nauczania, umiejętność budowania dobrych relacji, w tym umiejętność współpracy z grupą celem podniesienia jakości pracy na lekcjach, przyjazny stosunek do ludzi i świata, umiejętność dobrej komunikacji międzyludzkiej sprzyjającej budowaniu trwałych relacji opartych na zaufaniu i wzajemnej pomocy, umiejętność konstruktywnego rozwiązywania nieporozumień, w tym umiejętność łagodzenia konfliktów, umiejętność tworzenia więzi, umiejętność rozpoznawania i rozumienia potrzeb, emocji z punktu widzenia drugiego człowieka, postępowanie zgodne z porządkiem społecznym, podporządkowywanie się powszechnie przyjętym normom społecznym, okazywanie szacunku innym, takt, kultura osobista oraz przestrzeganie zasad, które składają się na kulturę pracy tj. czystość, estetyka stanowiska pracy, w czasie wykonywania zadań i po ich zakończeniu.*

**Czy zgodzi się Pani/Pan z twierdzeniem, iż na poziom kompetencji społecznych uczniów, a tym samym na ich lepsze bądź gorsze funkcjonowanie w szkolnej roli, mają wpływ czynniki:**

**1. Związane z funkcją nauczyciela:**

a. staż pracy, doświadczenie zawodowe

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

b. nabyte umiejętności społeczne

(w tym: umiejętność utrzymania dyscypliny na lekcjach)

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

c. stopień przygotowania, przez uczelnię, do wykonywanego zawodu

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

d. ilość oraz jakość odbytych praktyk

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

e. ilość oraz jakość odbytych szkoleń

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

f. atrakcyjna, motywująca uczniów do nauki forma prowadzenia lekcji

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

**g. zasoby osobiste nauczyciela**

(w tym: styl bycia, posiadana wiedza, kompetencje zawodowe)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**h. stopień znajomości uczniów**

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**i. jakość relacji z uczniami**

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**j. posiadany autorytet**

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**2. Związane ze składem klasy:**

**a. w sali lekcyjnej znajduje się uczeń lub kilku uczniów nadpobudliwych**

(w tym: z orzeczeniami z poradni, np. ADHD)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**b. w sali lekcyjnej jest liczebna przewaga chłopców nad dziewczynami**

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**c. jeden dominujący, popularny w klasie uczeń przeszkadza w prowadzeniu lekcji, rozbija tok lekcji itp.**

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**d. kilku dominujących, popularnych w klasie uczniów ma niską motywację do nauki**

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**e. kilku dominujących, popularnych w klasie uczniów ma negatywną postawę wobec szkoły i nauczycieli**

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**3. Warunki lokalowe szkoły:**

**a. umiejscowienie szkoły**

(w zestawieniu: wieś/miasto)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**b. specyfika środowiska lokalnego**

(w tym: rozmiar patologii w obrębie danej szkoły)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**c. wielkość szkoły a ilość uczniów**

(stopień zagęszczenia)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**d. wielkość i przestronność sal lekcyjnych**

(należy porównać lekcję przeprowadzoną w małej sali przy dużej liczbie uczniów do lekcji w sali przestronnej)

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

**e. struktura sal lekcyjnych, sposób ustawienia ławek**

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

**f. sposób rozmieszczenia uczniów w poszczególnych ławkach**

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

**4. Specyfika dnia w szkole**

**a. pora dnia**

(należy porównać zachowanie tej samej grupy uczniów na pierwszej i ostatniej lekcji)

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

**b. typ dnia**

(należy porównać zachowanie uczniów w dni powszednie, oparte na samym procesie dydaktycznym w zestawieniu do dni odświętnych, podczas których odbywają się w szkole różnorodne uroczystości, imprezy)

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

**5. Specyfika lekcji**

**a. status danego przedmiotu**

(należy porównać zachowanie uczniów w ramach przedmiotu o wyższym statusie do przedmiotu lub zajęć pozalekcyjnych o niższym statusie)

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

**b. rodzaj lekcji**

(należy porównać lekcję prowadzoną zgodnie z planem do lekcji odbywającej się w ramach zastępstwa)

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

**c. sposób, styl prowadzenia lekcji przez danego nauczyciela**

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

**6. Relacje międzyludzkie w szkole**

**a. jakość relacji interpersonalnych pomiędzy nauczycielami**

(w tym: współpraca w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych)

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

**b. jakość relacji pomiędzy nauczycielami a rodzicami**

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

**c. jakość relacji pomiędzy nauczycielami a dyrektorem szkoły**

☐Tak                      ☐Nie                      ☐Nie wiem

## **7. Konflikty w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczycieli**

a. problem z pogodzeniem dobrze pełnionej roli zawodowej z rolą rodzinną

(w tym: przeciążenie obowiązkami zawodowymi)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

b. niepełna znajomość swej roli

(wynikająca z braku dookreślonych czynności, oraz ich ilości, które nauczyciel ma pełnić w ramach oraz poza godzinami dydaktycznymi)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

## **8. Czynniki związane z systemem szkolnictwa oraz placówkami współpracującymi ze szkołą**

a. struktura szkolnictwa

(w tym: dobrze, bądź źle zredagowane przepisy oświatowe)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

b. jakość współpracy oraz adekwatność i stopień udzielanego wsparcia z zewnątrz

(m.in. w rozwiązywaniu problemów wychowawczych - przez urzędy i placówki typu kuratoria, wydziały oświaty, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki szkoleniowe)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

## **9. Czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym:**

a. struktura rodziny

(rodzina pełna/ niepełna/ zrekonstruowana)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

b. zamieszkiwanie ucznia

(z rodzicami lub opiekunami zastępczymi)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

c. poziom wykształcenia rodziców

(np. w zestawieniu wyższe / zawodowe)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

d. stosunek rodziców do pracy zawodowej

(w zestawieniu pracujący / bezrobotni z wyboru)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

e. warunki mieszkaniowe

(w tym: warunki dziecka do nauki)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

f. wielkość rodziny

(w zestawieniu rodzice z 1,2,3 dziećmi a rodzina wielodzietna z 4 i większą liczbą dzieci)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

g. standard życia rodziny

(w zestawieniu: rodzina o wysokim bądź przeciętnym statusie, a rodzina niewydolna finansowo)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

h. obecność/brak patologii w rodzinie

(w tym: alkoholizm, narkomania, prostytutka, przemoc)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

i. stopień zainteresowania rodziców postępami dziecka w nauce

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

j. postawa rodziców wobec szkoły, nauki, nauczycieli

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

k. stopień sprawowanej kontroli rodzicielskiej

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

l. jakość relacji pomiędzy dziećmi i rodzicami

(w tym: style wychowawcze rodziców)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

ł. jakość relacji pomiędzy małżonkami

(żyją zgodnie / niezgodnie)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

m. obecność/brak traumatycznych przeżyć w rodzinie

(w tym: śmierć, poważna choroba bliskiego członka rodziny)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**10. Czynniki zewnętrzne, pozaszkolne:**

a. wpływ współczesnej kultury

(w tym: rozwoju cywilizacyjnego, technologicznego, działania mediów)

☐Tak ☐Nie ☐Nie wiem

**Dziękuję**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych							
		Niski		Przeciętny		Wysoki		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Struktura rodziny</b>	pełna	24	25,5	46	48,9	24	25,5	94	100,0
	niepełna	6	15,4	27	69,2	6	15,4	39	100,0
	zrekonstruowana	6	35,3	6	35,3	5	29,4	17	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,137							
<b>Zamieszkanie ucznia</b>	z rodzicami	23	26,4	43	49,4	21	24,1	87	100,0
	z jednym rodzicem	6	16,7	23	63,9	7	19,4	36	100,0
	z ojcem i jego partnerką	0	0,0	0	0,0	1	100,0	1	100,0
	z matką i jej partnerem	4	18,2	12	54,5	6	27,3	22	100,0
	z innymi członkami rodziny	1	50,0	1	50,0	0	0,0	2	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,532							
<b>Wykształcenie matki</b>	wyższe	5	13,2	24	63,2	9	23,7	38	100,0
	średnie	13	22,0	32	54,2	14	23,7	59	100,0
	zawodowe	5	27,8	7	38,9	6	33,3	18	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,488							
<b>Wykształcenie ojca</b>	wyższe	3	11,5	16	61,5	7	26,9	26	100,0
	średnie	12	22,2	31	57,4	11	20,4	54	100,0
	zawodowe	7	25,0	12	42,9	9	32,1	28	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,483							
<b>Praca zawodowa rodziców</b>	rodzice pracujący	22	23,4	50	53,2	22	23,4	94	100,0
	jeden rodzic pracujący	12	25,5	25	53,2	10	21,3	47	100,0
	rodzice/rodzic na emeryturze/rencie	0	0,0	2	40,0	3	60,0	5	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,495							
<b>Praca zawodowa opiekunów</b>	jeden opiekun pracujący	2	14,3	7	50,0	5	35,7	14	100,0
	opiekun/opiekunowie na emeryturze/rencie	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,333							
<b>Aktualny standard życia rodziny</b>	ponadprzeciętny	8	16,0	28	56,0	14	28,0	50	100,0
	przeciętny	27	28,1	49	51,0	20	20,8	96	100,0
	niższy niż przeciętny	1	50,0	1	50,0	0	0,0	2	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,421							

<b>Warunki do nauki</b>	własny pokój	23	22,3	53	51,5	27	26,1	103	100,0
	miejsce do nauki w dzielonym pokoju	9	22,0	25	61,0	7	17,1	41	100,0
	brak stałego miejsca do nauki	4	80,0	0	0,0	1	20,0	5	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	<b>*0,027</b>							
<b>Wielkość rodziny</b>	jedynak	10	26,3	16	42,1	12	31,6	38	100,0
	dwoje i więcej dzieci w rodzinie	25	22,5	63	56,8	23	20,7	111	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,254							
<b>Atmosfera domu rodzinnego</b>	dobra	17	17,5	53	54,6	27	27,8	97	100,0
	zmienna	16	33,3	25	52,1	7	14,6	48	100,0
	zła	2	66,7	1	33,3	0	0,0	3	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	<b>**0,056</b>							
<b>Samopoczucie ucznia na co dzień w domu</b>	bardzo dobre	11	14,7	43	57,3	21	28,0	75	100,0
	dobre	16	28,6	32	55,4	9	16,1	56	100,0
	niezbyt dobre	5	38,5	4	30,8	4	30,8	13	100,0
	często złe	3	100	0	0,0	0	0,0	3	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	<b>***0,007</b>							

Zależność pomiędzy zmiennymi istotna na poziomie:  $p \leq 0,05$ . \* Brak stałego miejsca do nauki  $p < 0,027$ ; \*\* Atmosfera domu rodzinnego  $p \leq 0,056$  (na poziomie granicznej istotności przyjętej w pracy); \*\*\* Samopoczucie ucznia na co dzień w domu  $p < 0,007$ .



**Tabela 52. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi relacje pomiędzy najbliższymi członkami (N=150). Źródło własne**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych							
		Niski		Przeciętny		Wysoki		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Relacje pomiędzy rodzicami ucznia	dobrze	17	19,8	47	54,7	22	25,6	86	100,0
	zmienne	9	22,5	21	52,5	10	25,0	40	100,0
	złe	5	50,0	4	40,0	1	10,0	10	100,0
	brak relacji	3	25,0	7	58,3	2	16,7	12	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,517							
Relacje pomiędzy biologiczną matką, a uczniem	dobrze	20	19,4	57	55,3	26	25,2	103	100,0
	przeciętne	7	36,8	10	52,6	2	10,5	19	100,0
	raz dobrze raz złe	5	25,0	10	50,0	5	25,0	20	100,0
	złe	1	50,0	1	50,0	0	0,0	2	100,0
	brak relacji	2	50,0	1	25,0	1	25,0	4	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,570							
Relacje pomiędzy biologicznym ojcem, a uczniem	dobrze	17	21,5	40	50,6	22	27,8	79	100,0
	przeciętne	7	25,0	19	67,9	2	7,1	28	100,0
	raz dobrze raz złe	6	28,6	9	42,9	6	28,6	21	100,0
	złe	3	42,9	4	57,1	0	0,0	7	100,0
	brak relacji	2	15,4	6	46,2	5	38,5	13	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,229							

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych							
		Niski		Przeciętny		Wysoki		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Mówiła podniesionym głosem	często/czasem	8	17,8	27	60,0	10	22,2	45	100,0
	rzadko/nigdy	26	25,5	51	50,0	25	24,5	102	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,482							
Ubliżała/przeżywała mnie	często/czasem	4	22,2	9	50,0	5	27,8	18	100,0
	rzadko/nigdy	30	23,1	70	53,8	30	23,1	130	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,906							
Stosowała przemoc fizyczną	często/czasem	2	25,0	4	50,0	2	25,0	8	100,0
	rzadko/nigdy	32	23,0	74	53,2	33	23,7	139	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,984							
Gniewała się, obrażała się na mnie	często/czasem	7	17,5	23	57,5	10	25,0	40	100,0
	rzadko/nigdy	27	25,2	55	51,4	25	23,4	107	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,610							
Krytykuje/krytykowała mnie	często/czasem	9	26,5	18	52,9	7	20,6	34	100,0
	rzadko/nigdy	24	21,6	60	51,4	27	24,3	111	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,807							
Okazuje, okazywała mi miłość	często/czasem	29	22,5	69	53,5	31	24,0	129	100,0
	rzadko/nigdy	5	29,4	10	58,8	2	11,8	17	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,499							
Poświęcała mi czas, uwagę	często/czasem	27	22,0	65	52,8	31	25,2	123	100,0
	rzadko/nigdy	7	28,0	14	56,0	4	16,0	25	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,573							
Liczyła się/liczy z moimi potrzebami	często/czasem	28	22,6	64	51,6	32	25,8	124	100,0
	rzadko/nigdy	6	26,1	14	60,9	3	13,0	23	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,418							
Interesuje się/interesowała się mną	często/czasem	19	22,1	67	51,1	35	26,7	131	100,0
	rzadko/nigdy	5	29,4	12	70,6	0	0,00	17	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	*0,051							

<b>Potrafi/potrafiła ze mną rozmawiać</b>	często/czasem	25	21,9	62	54,4	27	23,7	114	100,0
	rzadko/nigdy	9	26,5	17	50,0	8	23,5	34	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,848							
<b>Jest/była sprawiedliwa</b>	często/czasem	24	21,8	57	51,8	29	26,4	110	100,0
	rzadko/nigdy	10	27,8	20	55,6	6	16,7	36	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,461							
<b>Jest/była dla mnie autorytetem</b>	często/czasem	19	18,8	55	54,5	27	26,7	101	100,0
	rzadko/nigdy	15	32,6	23	50,0	8	17,4	46	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,144							

Zależność pomiędzy zmiennymi istotna na poziomie:  $p \leq 0,05$ . \* Matka interesuje się / interesowała się moimi potrzebami  $p \leq 0,051$  (na poziomie granicznej istotności przyjętej w pracy).

**Tabela 54. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi stosunek ojca względem ucznia (N=150). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych							
		Niski		Przeciętny		Wysoki		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Mówił podniesionym głosem	często/czasem	11	21,6	28	54,9	12	23,5	51	100,0
	rzadko/nigdy	24	26,1	48	52,2	20	21,7	92	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,871							
Ublizal/przezywała mnie	często/czasem	5	31,3	8	50,0	3	18,8	16	100,0
	rzadko/nigdy	30	23,4	69	53,9	29	22,7	128	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,781							
Stosował przemoc fizyczną	często/czasem	6	37,5	8	50,0	2	12,5	16	100,0
	rzadko/nigdy	29	22,8	68	53,5	30	23,6	127	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,356							
Gniewał się, obrażał się na mnie	często/czasem	8	19,5	24	58,5	9	22,0	41	100,0
	rzadko/nigdy	26	25,5	53	52,0	23	22,5	102	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,712							
Krytykuje/krytykował mnie	często/czasem	7	23,3	18	60,0	5	16,7	30	100,0
	rzadko/nigdy	27	24,3	57	51,4	27	24,3	111	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,621							
Okazuje, okazywał mi miłość	często/czasem	25	22,7	60	54,5	25	22,7	110	100,0
	rzadko/nigdy	9	27,3	17	51,5	7	21,2	33	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,865							
Poświęcał mi czas, uwagę	często/czasem	23	21,3	57	52,8	28	25,9	108	100,0
	rzadko/nigdy	12	33,3	20	55,6	4	11,1	36	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,116							
Liczył się/liczy z moimi potrzebami	często/czasem	24	22,0	57	52,3	28	25,7	109	100,0
	rzadko/nigdy	11	31,4	20	57,1	4	11,4	35	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,173							
Interesuje się/interesował się mną	często/czasem	24	21,8	58	52,7	28	25,5	110	100,0
	rzadko/nigdy	11	31,4	19	55,9	4	11,8	34	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,180							

[illegible]

**Tabela 55. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi postawy rodziców wobec szkoły i edukacji (N=150). Źródło własne.**

[illegible]

	Rodzice dopilnowują, aby uczeń nie opuszczał zajęć szkolnych	tak	20	20,8	51	53,1	25	26,0	96	100,0
		nie	16	29,6	28	51,9	10	18,5	54	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>		0,375							
	Rodzice dbają o zakup pomocy szkolnych dla dziecka	tak	23	20,0	61	53,0	31	27,0	115	100,0
		nie	13	37,1	18	51,4	4	11,4	35	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>		<b>***0,048</b>							

Zależność pomiędzy zmiennymi istotna na poziomie:  $p \leq 0,05$ . \* Postawa rodziców względem nauczycieli  $P < 0,027$ ; \*\*Rodzice dopilnowują, aby uczeń był odpowiednio przygotowany do szkoły; \*\*\*Rodzice dbają o zakup pomocy szkolnych dla dziecka.

**Tabela 56. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi relacje szkolne (N=150). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych							
		Niski		Przeciętny		Wysoki		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Relacja klasa-uczeń</b>	uczeń jest lubiany przez większość uczniów	24	22,0	56	51,4	29	26,6	109	100,0
	uczeń jest lubiany przez kilku uczniów	10	30,3	17	51,5	6	18,2	33	100,0
	uczeń jest lubiany przez jednego lub dwóch kolegów	2	33,3	4	66,7	0	0,0	6	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,490							
<b>Relacja uczeń-klasa</b>	uczeń lubi większość uczniów w klasie	19	19,6	51	52,6	27	27,8	97	100,0
	uczeń lubi kilku uczniów w klasie	16	35,6	23	51,1	6	13,3	45	100,0
	uczeń lubi jednego/dwóch kolegów	1	14,3	4	57,1	2	28,6	7	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,170							
<b>Relacja nauczyciele-uczeń</b>	uczeń czuje się lubiany przez większość nauczycieli	18	22,2	38	46,9	25	30,9	81	100,0
	uczeń czuje się lubiany przez wybranych nauczycieli	13	27,7	26	55,3	8	17,0	47	100,0
	uczeń nie czuje się lubiany przez nauczycieli	0	0,0	4	100,0	0	0,0	4	100,0
	uczeń czuje, że jest obojętny nauczycielom	5	31,3	9	56,3	2	12,5	16	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,209							
<b>Relacja uczeń-nauczyciele</b>	uczeń lubi większość nauczycieli	14	20,6	32	47,1	22	32,4	68	100,0
	uczeń lubi wybranych nauczycieli	16	23,5	40	58,8	12	17,6	68	100,0
	uczeń nie lubi nauczycieli	2	66,7	1	33,3	0	0,0	3	100,0
	nauczyciele są uczniowi obojętni	4	40,0	5	50,0	1	10,0	10	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,146							
<b>Jakość relacji uczeń-nauczyciel</b>	dobra	13	17,3	35	46,7	27	36,0	75	100,0
	przeciętna	14	32,6	25	58,1	4	9,3	43	100,0
	raz dobra raz zła	6	24,0	16	64,0	3	12,0	25	100,0
	zła	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0
	brak relacji	2	40,0	2	40,0	1	20,0	5	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	*0,022							

Zależność pomiędzy zmiennymi istotna na poziomie:  $p \leq 0,05$ . \* Jakość relacji nauczyciel- uczeń  $P < 0,022$



**Tabela 57. Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko szkolne ucznia (N=150). Źródło własne.**

Zmienna		Poziom kompetencji społecznych							
		Niski		Przeciętny		Wysoki		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Atmosfera w szkole	dobra	11	14,5	42	55,3	23	30,3	76	100,0
	zmienna	21	32,8	32	50,0	11	17,2	64	100,0
	zła	3	50,0	3	50,0	0	0,0	6	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	<b>*0,032</b>							
Motywacja do nauki	nauka i zdobywanie, poszerzanie wiedzy są potrzebne	18	18,4	49	50,0	31	31,6	98	100,0
	nauka i zdobywanie, poszerzanie wiedzy nie są potrzebne	1	12,5	6	75,0	1	12,5	8	100,0
	brak poglądu na ten temat	16	40,0	22	55,0	2	5,0	40	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	<b>**0,004</b>							
Stosunek do nauki	chce się uczyć	25	23,3	58	58,1	29	25,9	112	100,0
	nie chce się uczyć	7	26,9	16	61,5	3	11,5	26	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,224							
Stosunek do ocen	chce zdobywać pozytywne oceny	32	23,5	70	51,5	34	25,0	136	100,0
	uczniowi nie zależy na pozytywnych ocenach	3	30,0	7	70,0	0	0,0	10	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,172							
Samopoczucie ucznia w szkole	bardzo dobre	4	9,8	24	58,5	13	31,7	41	100,0
	dobre	20	25,0	46	57,5	14	17,5	80	100,0
	niezbyt dobre	9	40,9	6	27,3	7	31,8	22	100,0
	często złe	1	50,0	1	50,0	0	0,0	2	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	<b>***0,034</b>							
Oceny szkolne	Wysokie	7	18,9	20	54,1	10	27,0	37	100,0
	Przeciętne	17	23,3	39	53,4	17	23,3	73	100,0
	Niskie	12	30,8	19	48,7	8	20,5	39	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,804							
Zachowanie w szkole	wzorowe i bardzo dobre	23	24,7	46	49,5	24	25,8	93	100,0
	dobre i poprawne	5	20,0	16	64,0	4	16,0	25	100,0
	nieodpowiednie i naganne	8	26,7	16	53,3	6	20,0	30	100,0
	<i>p dla chi-kwadrat</i>	0,730							

Zależność pomiędzy zmiennymi istotna na poziomie:  $p \leq 0,05$ . \* Atmosfera w szkole  $P < 0,032$ , \*\* Motywacja do nauki  $P < 0,004$ , \*\*\* Samopoczucie ucznia w szkole  $P < 0,034$

## WSKAŹNIK ZBIORCZY

Wykres 3 Sytuacja rodzinna uczniów a poziom kompetencji społecznych. Źródło własne.

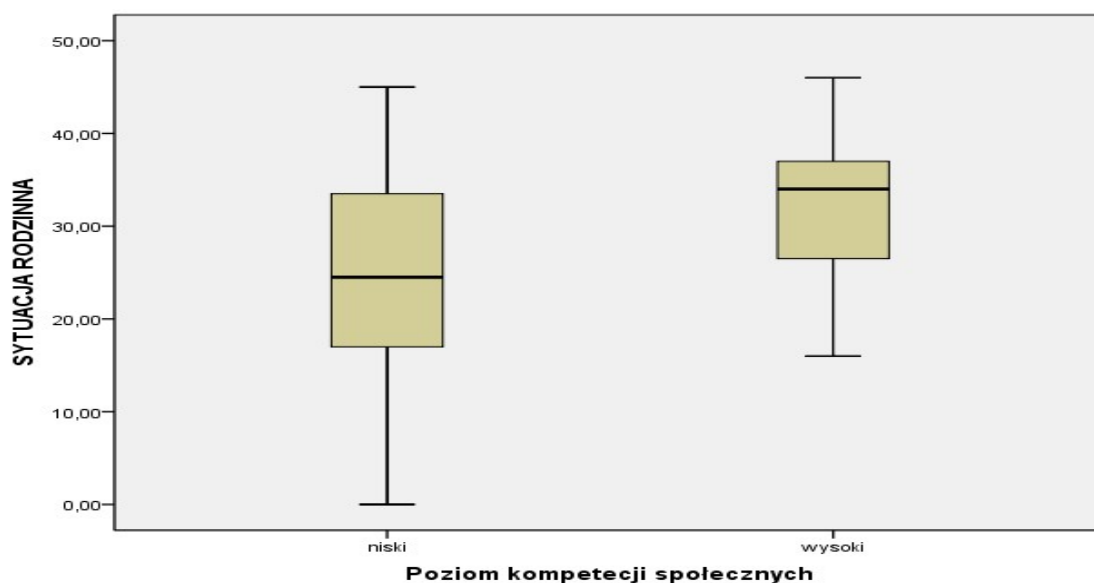


Tabela 58 Wskaźnik zbiorczy. Informacja o analizowanych danych. Sytuacja rodzinna. Obserwacje uwzględnione i wykluczone. (N=150) Źródło własne.

	Poziom kompetencji społecznych	Obserwacje			
		Uwzględnione		Wykluczone	
		N	Procent	N	Procent
SYTUACJA RODZINNA	dimensio niski	36	100,0%	0	,0%
	n1 wysoki	35	100,0%	0	,0%

Tabela 59 Wskaźnik zbiorczy. Informacja o analizowanych danych. Sytuacja rodzinna Obserwacje ogółem. (N=150) Źródło własne.

	Poziom kompetencji społecznych	Obserwacje	
		Ogółem	
		N	Procent
SYTUACJA RODZINNA	dimensio niski	36	100,0%
	n1 wysoki	35	100,0%

Wykres 4 Sytuacja szkolna uczniów a poziom kompetencji społecznych. Źródło własne.

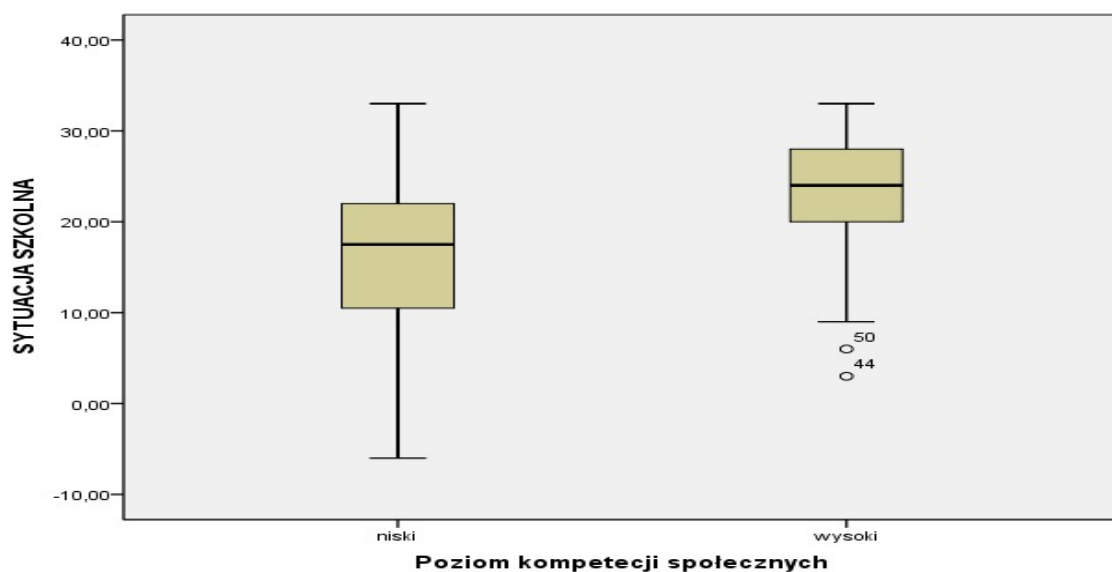


Tabela 60 Wskaźnik zbiorczy. Informacja o analizowanych danych. Sytuacja szkolna. Obserwacje uwzględnione i wykluczone. (N=150) Źródło własne.

	Poziom kompetencji społecznych	Obserwacje			
		Uwzględnione		Wykluczone	
		N	Procent	N	Procent
SYTUACJA SZKOLNA	dimensio niski	36	100,0%	0	,0%
	n1 wysoki	35	100,0%	0	,0%

Tabela 61 Wskaźnik zbiorczy. Informacja o analizowanych danych. Sytuacja szkolna. Obserwacje ogółem. (N=150) Źródło własne.

	Poziom kompetencji społecznych	Obserwacje	
		Ogółem	
		N	Procent
SYTUACJA SZKOLNA	dimensio niski	36	100,0%
	n1 wysoki	35	100,0%

**Tabela 62** Wskaźnik zbiorczy według parametrów niskich i wysokich w kontekście sytuacji rodzinnej i szkolnej uczniów. (N=150) Źródło własne.

Wartości	Sytuacja rodzinna		Sytuacja szkolna	
	Poziom niski	Poziom wysoki	Poziom niski	Poziom wysoki
<b>Minimum</b>	0	16	-6	3
<b>Kwartyl I</b>	17	26,5	10,75	20
<b>Mediana</b>	24,5	34	17,5	24
<b>Kwartyl III</b>	33,25	37	22	28
<b>Maksimum</b>	45	46	33	33
<b>Średnia arytmetyczna</b>	24,75	32,2	15,78	22,77

**Tabela 63 Wskaźnik zbiorczy. Punktacja. Sytuacja rodzinna uczniów. Źródło własne.**

SYTUACJA RODZINNA UCZNIÓW							
NIEKORZYSTNA		UMIARKOWANIE NIEKORZYSTNA		UMIARKOWANIE KORZYSTNA		KORZYSTNA	
OD	DO	OD	DO	OD	DO	OD	DO
-32	-13	-12	7	8	27	28	47
20		20		20		20	
40				40			
MIN liczba punktów -32 MAX liczba punktów 47 +1 (za jednostkę na skali tj.0 punktów)							
Razem 80							

**Tabela 64 Wskaźnik zbiorczy. Punktacja. Sytuacja szkolna uczniów. Źródło własne.**

SYTUACJA SZKOLNA UCZNIÓW							
NIEKORZYSTNA		UMIARKOWANIE NIEKORZYSTNA		UMIARKOWANIE KORZYSTNA		KORZYSTNA	
OD	DO	OD	DO	OD	DO	OD	DO
-24	-11	-10	4	5	18	19	33
14		15		14		15	
29				29			
MIN liczba punktów -24 MAX liczba punktów 33+1 (za jednostkę na skali tj.0 punktów)							
Razem: 58							

## Wartości punktowe dla zmiennych wchodzących w skład zmiennej zbiorczej „ŚRODOWISKO RODZINNE”

**Tabela 66. Wartości punktowe dla zmiennych wchodzących w skład zmiennej zbiorczej „Środowisko rodzinne” Źródło własne.**

ODPOWIEDZI NA PYTANIA	WARTOŚCI PUNKTOWE
<b>Struktura rodziny</b>	
pełna	3
niepełna	2
zrekonstruowana	1
zastępcza	1
<b>Zamieszkiwanie ucznia</b>	
z rodzicami	3
z jednym rodzicem	2
z ojcem i jego partnerką	1
z matką i jej partnerem	1
z innymi członkami rodziny	1
z osobami spoza rodziny	0
<b>Wykształcenie matki ucznia</b>	
wyższe	3
średnie	2
zawodowe	1
<b>Wykształcenie ojca ucznia</b>	
wyższe	3
średnie	2
zawodowe	1
<b>Praca zawodowa rodziców /opiekunów</b>	
obydwoje aktywni zawodowo	3
jeden aktywny zawodowo	2
bezrobotni z wyboru	-3
renta, emerytura	1
<b>Standard życia rodziny</b>	
ponadprzeciętny	3
przeciętny	2
poniżej przeciętnego	-1

<b>Miejsce ucznia do nauki</b>	
posiada własny pokój	3
dzieli pokój z rodzeństwem, ale posiada wydzielone, stałe miejsce do nauki	2
nie posiada stałego miejsca do nauki	-1
<b>Wielkość rodziny</b>	
uczeń jest jedynakiem	2
dwoje dzieci w rodzinie	3
troje dzieci w rodzinie	3
liczne rodzeństwo	1
zamieszkiwanie z rodzeństwem i kuzynostwem	1
<b>Nałogi, używki w rodzinie - matka</b>	
matka nie nadużywała picia alkoholu	0
matka nadużywała picie alkoholu	-3
<b>Nałogi, używki w rodzinie - ojciec</b>	
ojciec nie nadużywał picia alkoholu	0
ojciec nadużywał picie alkoholu	-3
<b>Karalność w rodzinie, w tym kara pozbawienia wolności - matka</b>	
matka nie była karana sądowo, nie przebywała w więzieniu	0
matka była karana sądowo, przebywała w więzieniu	-3
<b>Karalność w rodzinie, w tym kara pozbawienia wolności - ojciec</b>	
ojciec nie był karany sądowo, nie przebywał w więzieniu	0
ojciec był karany sądowo, przebywał w więzieniu	-3
<b>Współpraca rodziców (opiekunów prawnych) ze szkołą</b>	
Rodzice pomagają uczniowi, w razie trudności, w niektórych zadaniach szkolnych	1 /0
Rodzice dopilnowują, w razie potrzeby, aby uczeń był odpowiednio przygotowany do szkoły	1 /0
Rodzice dopilnowują, aby uczeń uczestniczył w zajęciach wyrównawczych lub rozwijających uzdolnienia, jeśli jest taka konieczność	1 /0
Rodzice dopilnowują, aby uczeń nie opuszczał bez ważnej przyczyny zajęć szkolnych	1 /0
Rodzice dbają o zakup niezbędnych pomocy oraz podręczników szkolnych	1 /0
<b>Obecność rodziców ( opiekunów prawnych) na zebraniach szkolnych</b>	
Rodzice nie opuszczają, bez wyraźnej przyczyny, zebrań rodzicielskich	1
Rodzice czasami nie uczestniczą w zebraniach rodzicielskich	0
Rodzice często nie uczestniczą w zebraniach rodzicielskich	-1

<b>Monitorowanie powodzeń/ niepowodzeń szkolnych uczniów</b>	
Rodzice dowiadują się o dobrych/złych ocenach ucznia, bądź o jego uwagach/ pochwałach – nie częściej niż raz w roku.	-1
Rodzice dowiadują się o dobrych/złych ocenach ucznia, bądź o jego uwagach/ pochwałach – nie częściej niż raz na pół roku	0
Rodzice dowiadują się o dobrych/złych ocenach ucznia, bądź o jego uwagach/ pochwałach – kilka razy w semestrze	1
Rodzice dowiadują się o dobrych/złych ocenach ucznia, bądź o jego uwagach/ pochwałach – na zebraniach oraz częściej	1
<b>Postawa rodziców (opiekunów prawnych) względem nauczycieli</b>	
Rodzice wypowiadają się o nauczycielach raczej dobrze.	1
Rodzice wypowiadają się o nauczycielach raz dobrze, raz źle.	0
Rodzice wypowiadają się o nauczycielach źle	-1
Rodzice nie wypowiadają się na temat nauczycieli	0
<b>Atmosfera domu rodzinnego w opinii ucznia</b>	
Dobra	3
Zmienna (raz dobra, innym razem zła)	0
Zła (trudno wytrzymać)	-3
<b>Wzajemne relacje pomiędzy rodzicami (opiekunami prawnymi), a uczniem</b>	
Dobre	3
Zmienne ( raz dobre, raz złe)	0
Złe, trudne	-3
Brak relacji	-2
<b>Relacja pomiędzy matką (opiekunką prawną), a uczniem</b>	
Dobre	3
Przeciętne	2
Zmienne (raz dobre, raz złe)	0
Złe, trudne	-3
Brak relacji	-2
<b>Relacja pomiędzy ojcem (opiekunem prawnym), a uczniem</b>	
Dobre	3
Przeciętne	2
Zmienne (raz dobre, raz złe)	0
Złe, trudne	-3
Brak relacji	-2
<b>Samopoczucie ucznia w domu</b>	
Bardzo dobre	3
Dobre	2
Niezbyt dobre	-2
Często złe	-3



## Wartości punktowe dla zmiennych wchodzących w skład zmiennej zbiorczej „ŚRODOWISKO SZKOLNE”

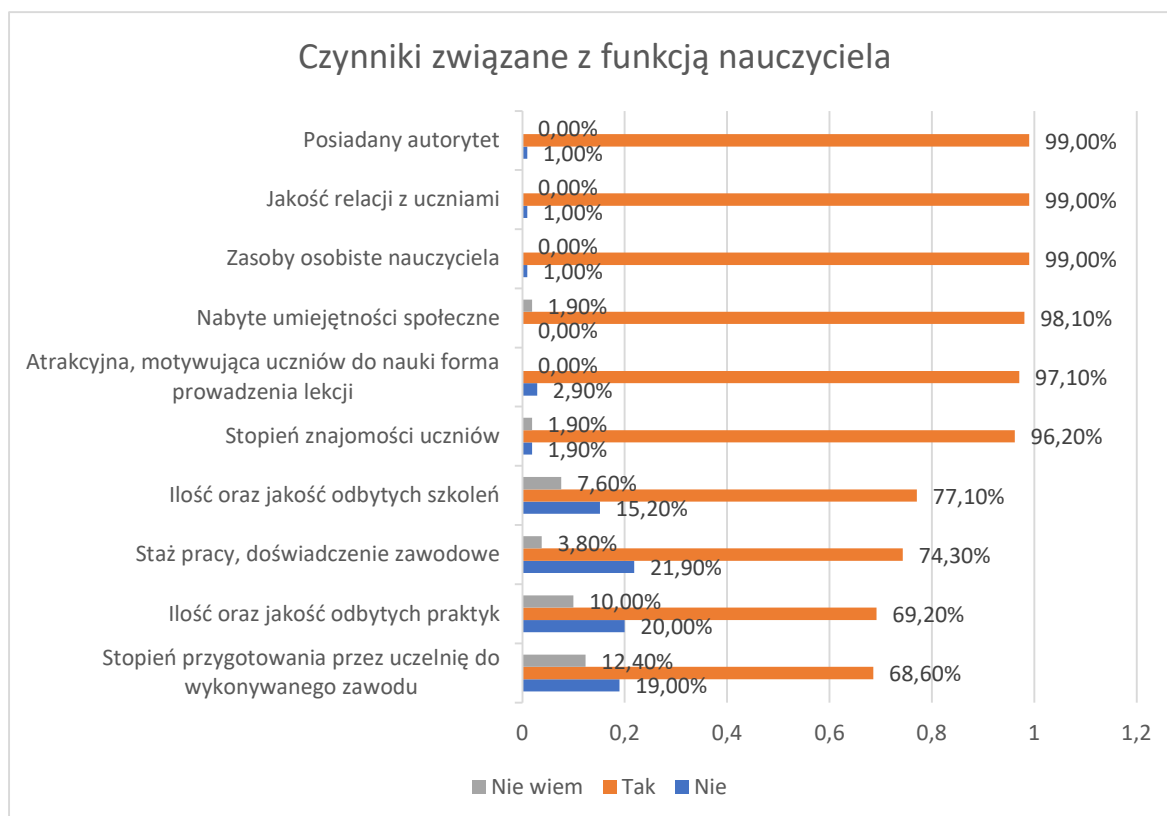
Tabela 67. Wartości punktowe dla zmiennych wchodzących w skład zmiennej zbiorczej „Środowisko szkolne” Źródło własne.

ODPOWIEDZI NA PYTANIA	WARTOŚCI PUNKTOWE
<b>Relacja klasa-uczeń</b>	
Uczeń czuje się lubiany przez większość uczniów klasie	3
Uczeń czuje się lubiany przez kilku uczniów w klasie	2
Uczeń czuje się lubiany przez jednego/dwóch kolegów	1
<b>Relacja uczeń - klasa</b>	
Uczeń lubi większość uczniów w klasie	3
Uczeń lubi kilku uczniów w klasie	2
Uczeń lubi jednego/ dwóch kolegów	1
<b>Relacja nauczyciele - uczeń</b>	
Uczeń czuje się lubiany przez nauczycieli	3
Uczeń czuje się lubiany przez wybranego/ przez wybranych nauczycieli	2
Uczeń nie czuje się lubiany przez nauczycieli	-3
Uczeń jest nauczycielom obojętny	0
<b>Relacja uczeń – nauczyciele</b>	
Uczeń lubi większość nauczycieli	3
Uczeń lubi wybranych/ wybranego nauczycieli/a	2
Uczeń nie lubi nauczycieli	-3
Nauczyciele są mu obojętni	0
<b>Jakość relacji pomiędzy uczniem, a nauczycielami</b>	
Własne relacje z nauczycielem uczeń określa jako dobre	3
Własne relacje z nauczycielem uczeń określa jako przeciętne	2
Własne relacje z nauczycielem uczeń określa jako różne (raz dobre, raz złe)	-2
Własne relacje z nauczycielem uczeń określa jako „brak relacji”	0
<b>Atmosfera w szkole w opinii ucznia</b>	
Dobra	3
Zmienna (raz dobra, raz zła)	-2
Zła	-3

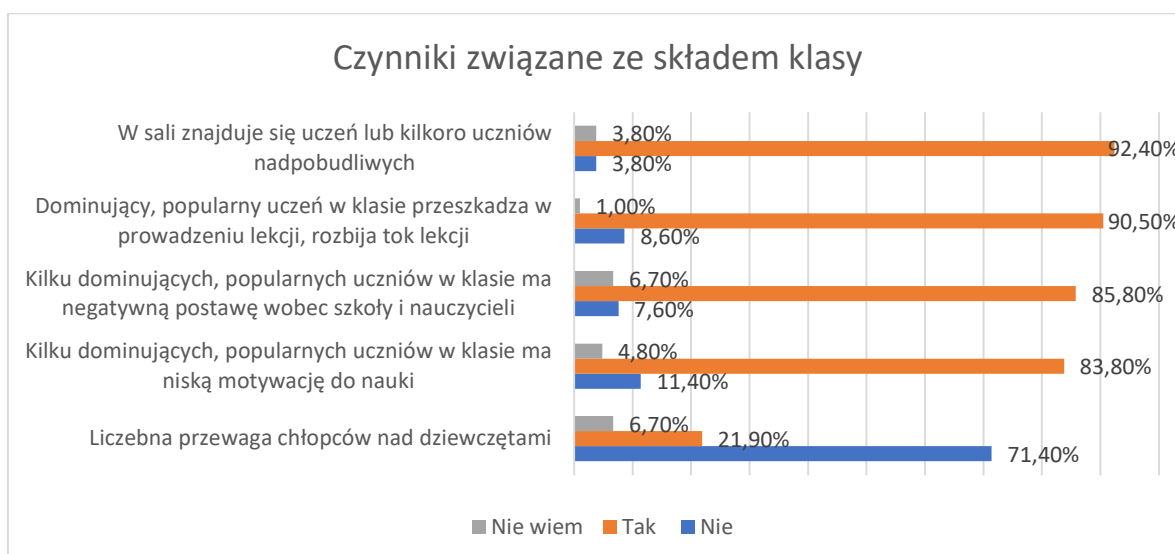
<b>Motywacja ucznia do nauki</b>	
Nauka, w tym nabywanie i poszerzanie wiedzy - w opinii badanego- są potrzebne	1
Nauka, w tym nabywanie i poszerzanie wiedzy -w opinii badanego - nie są potrzebne	-2
Uczeń nie ma w tym zakresie własnej opinii	0
<b>Stosunek ucznia do nauki</b>	
Uczeń chce się uczyć	2
Uczeń nie chce się uczyć	-2
<b>Stosunek ucznia do ocen szkolnych</b>	
Uczeń chce zdobywać pozytywne oceny	2
Uczniowi nie zależy na pozytywnych ocenach	-2
<b>Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych</b>	
Uczestniczy/ł	1
Nie uczestniczy/ł	0
<b>Samopoczucie w szkole</b>	
Bardzo dobre	3
Dobre	2
Niezbyt dobre	-1
Często złe	-3
<b>Oceny szkolne</b>	
Wysokie	3
Przeciętne	0
Niskie	-3
<b>Zachowanie w szkole</b>	
Wzorowe i bardzo dobre	3
Dobre i poprawne	0
Nieodpowiednie i naganne	-3

## WYKRESY I

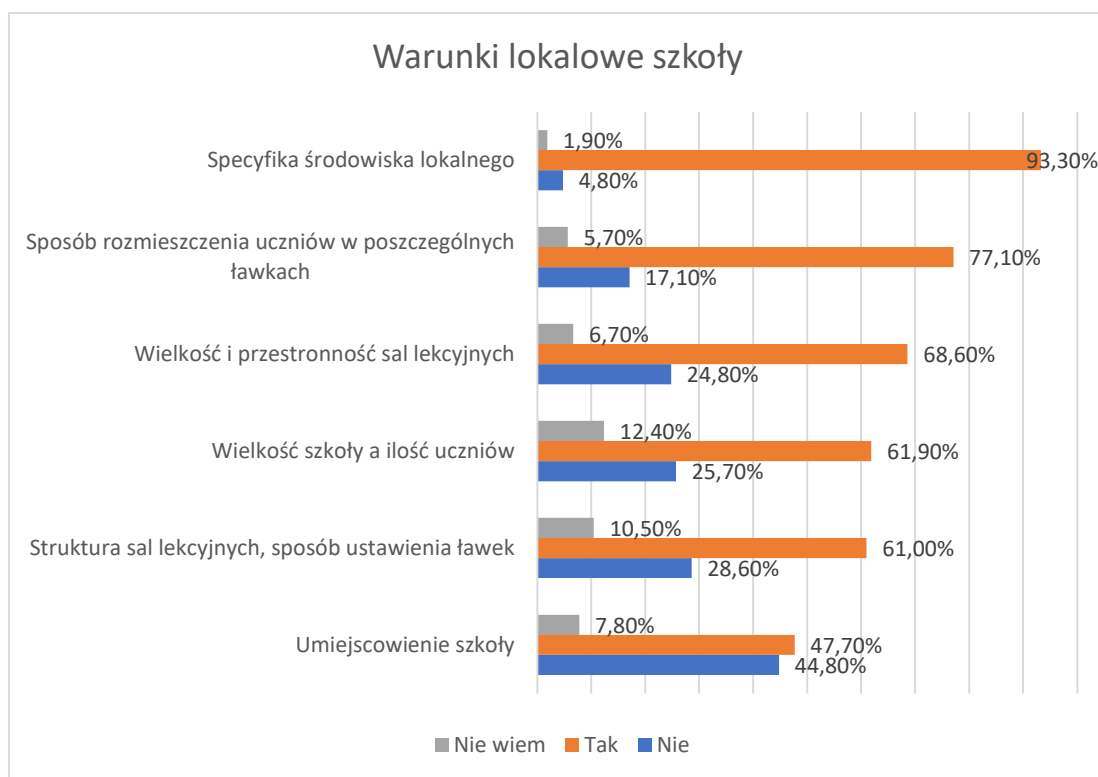
**Wykres 5. Czynniki związane z funkcją nauczyciela (N=105). Źródło własne.**



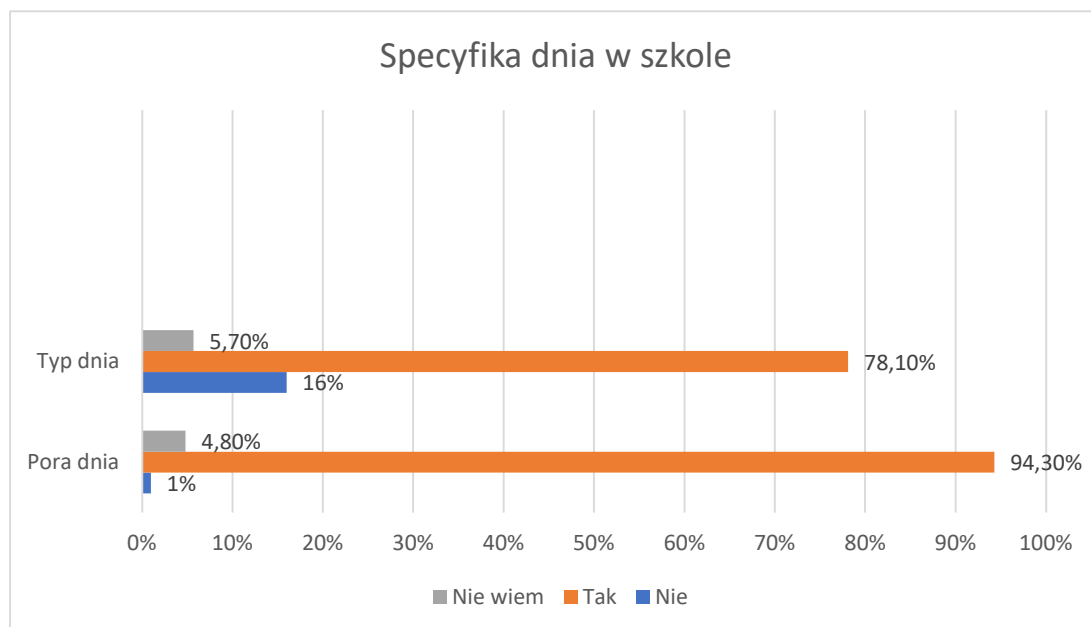
**Wykres 6. Czynniki związane ze składem klasy (N=105). Źródło własne.**



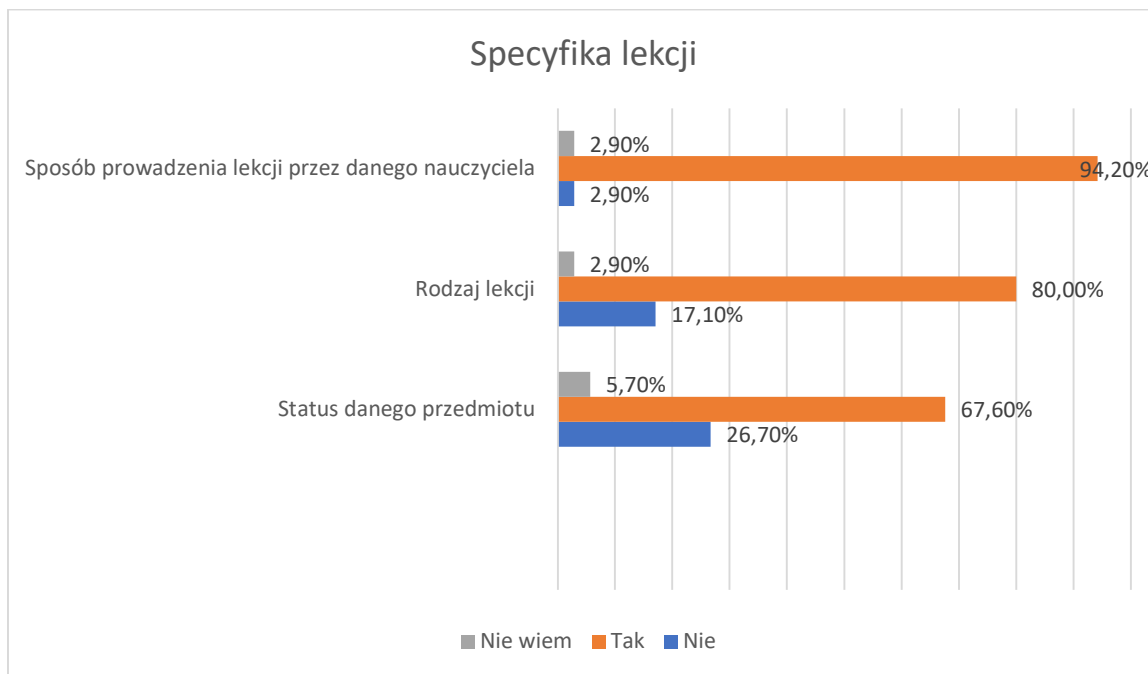
**Wykres 7. Warunki lokalowe szkoły (N=105). Źródło własne.**



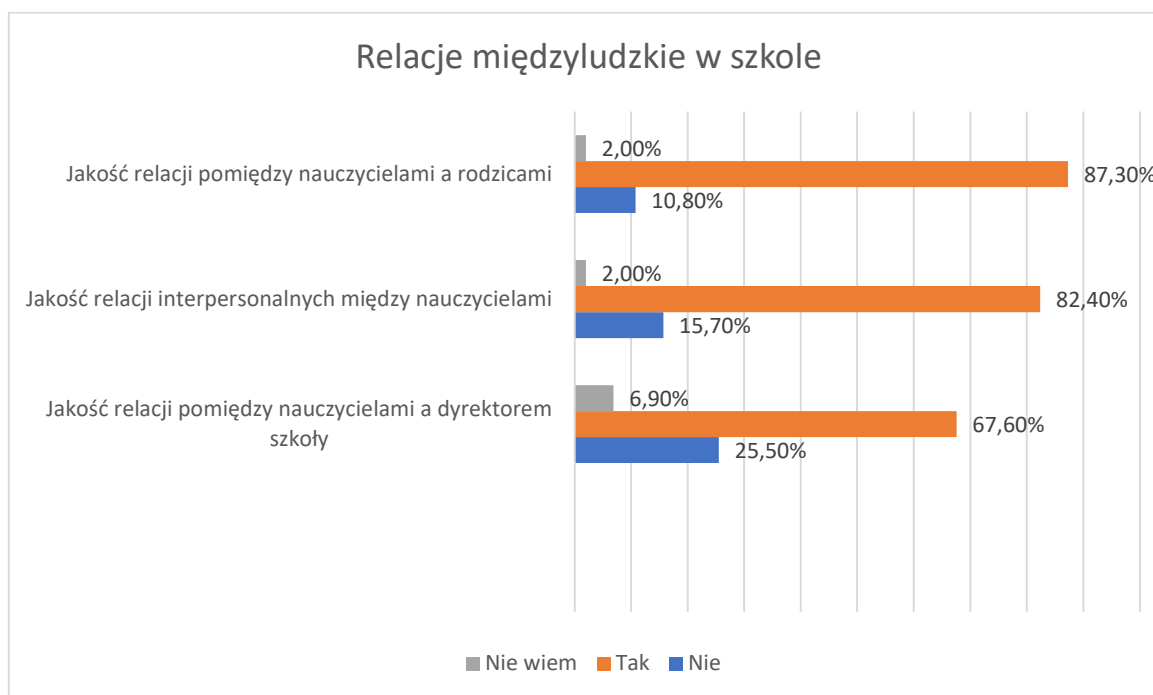
**Wykres 8. Specyfika dnia w szkole (N=105). Źródło własne.**



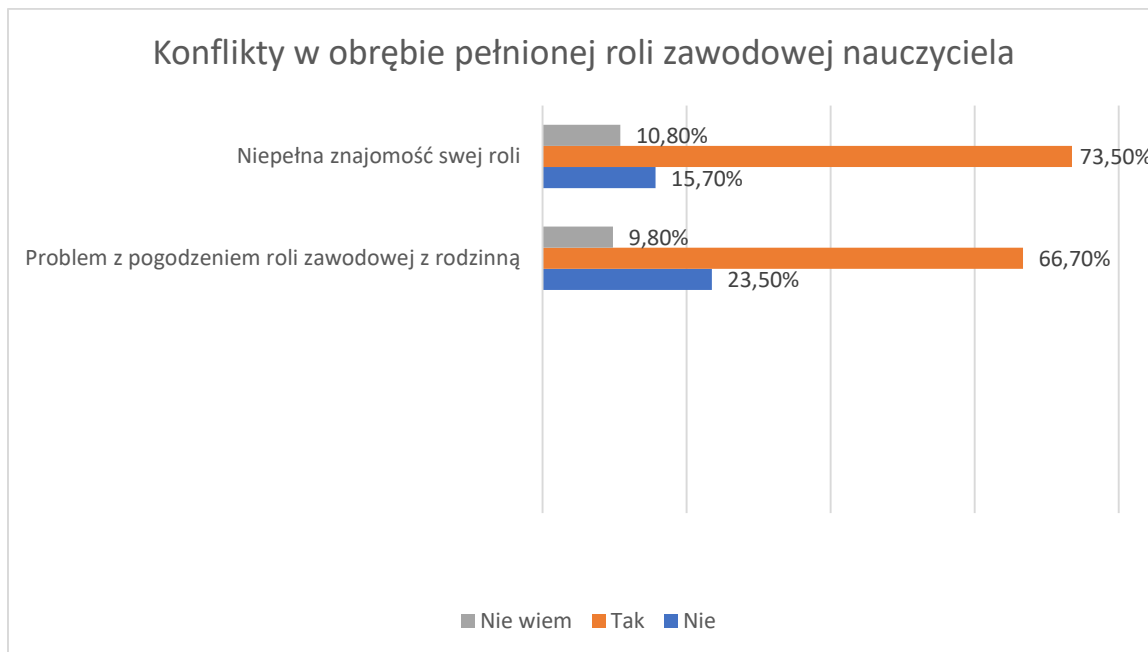
**Wykres 9. Specyfika lekcji (N=105). Źródło własne.**



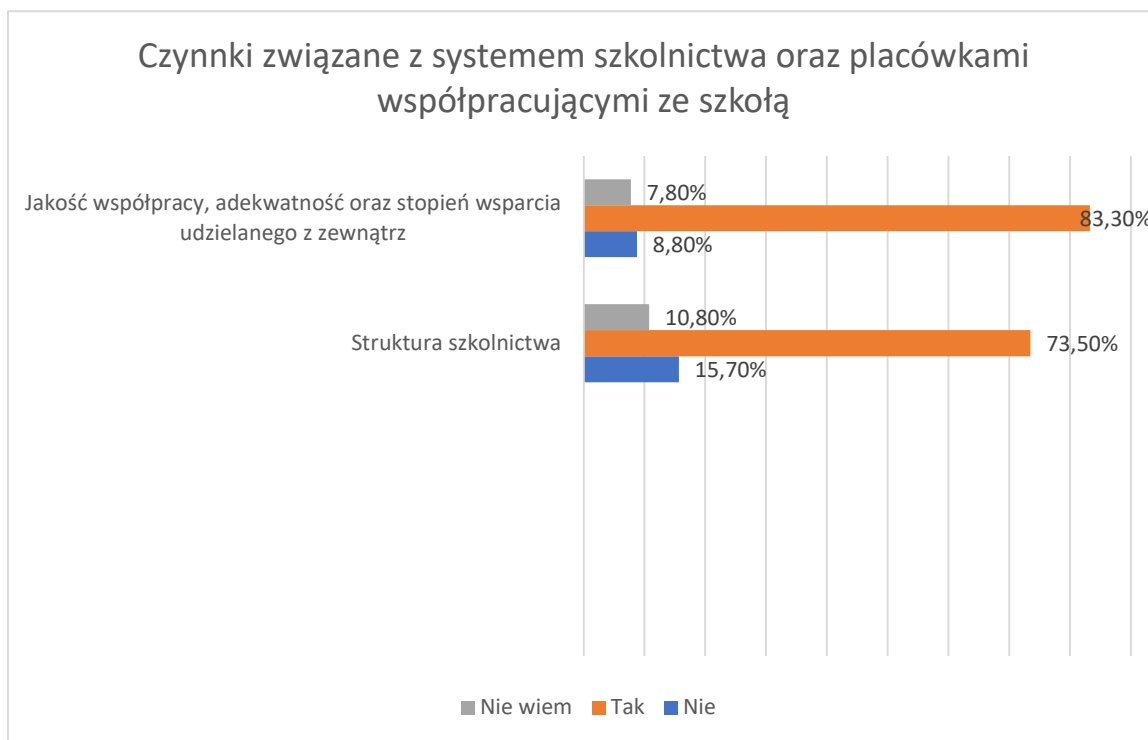
**Wykres 10. Relacje międzyludzkie w szkole (N=105). Źródło własne.**



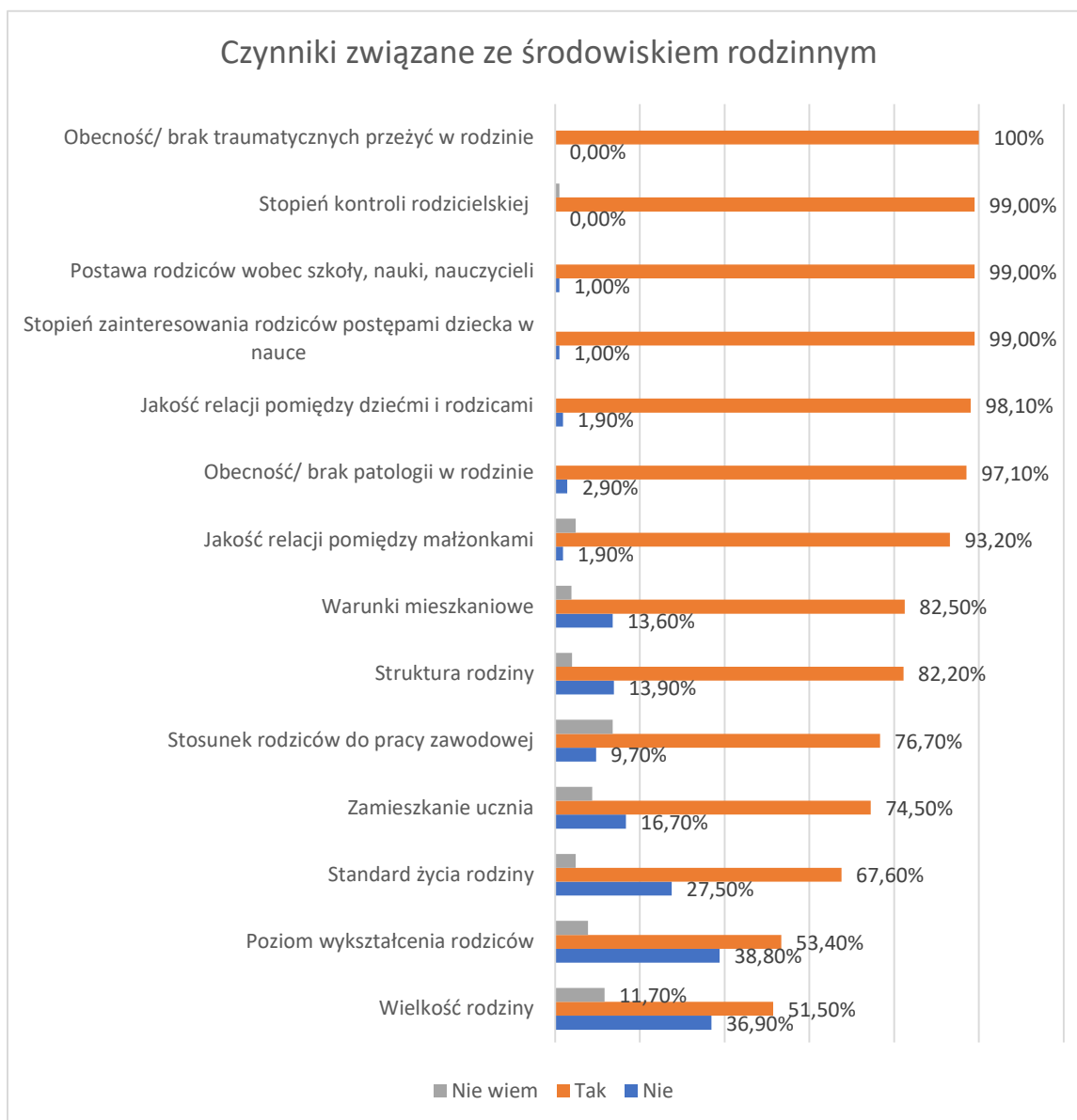
**Wykres 11. Konflikty w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela (N=105). Źródło własne.**



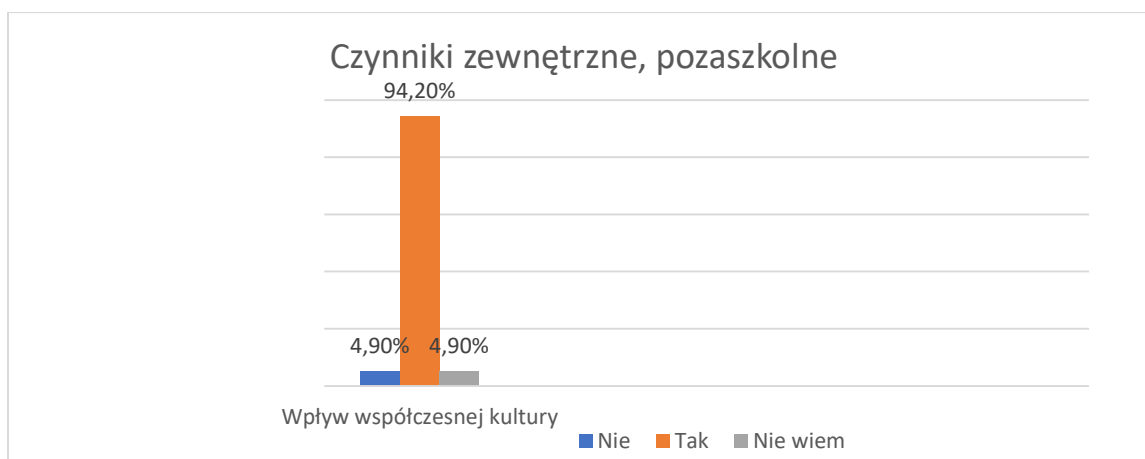
**Wykres 12 Czynniki związane z systemem szkolnictwa (N=105). Źródło własne.**



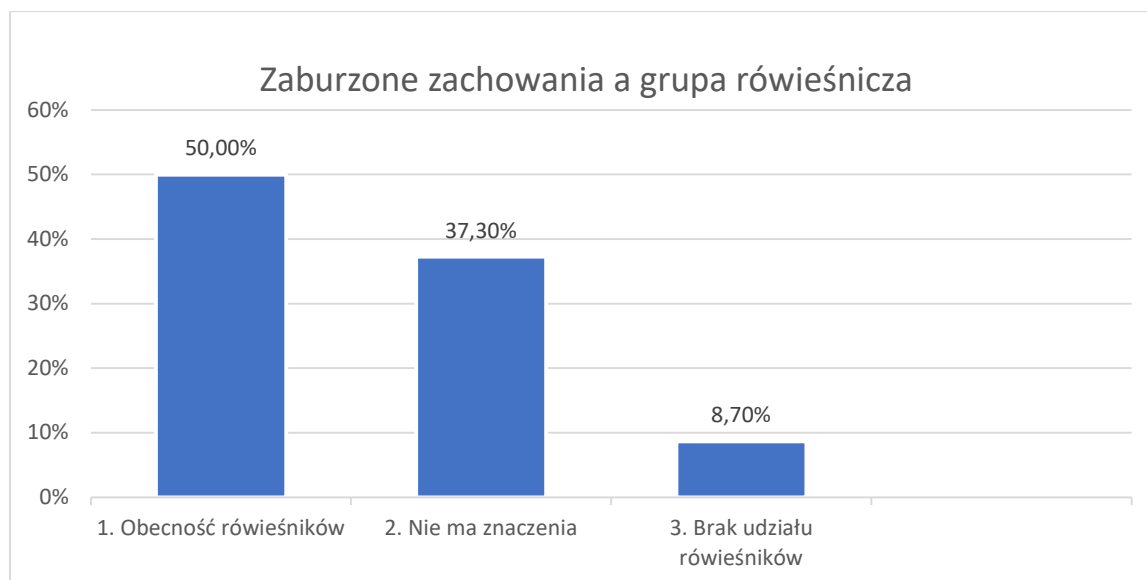
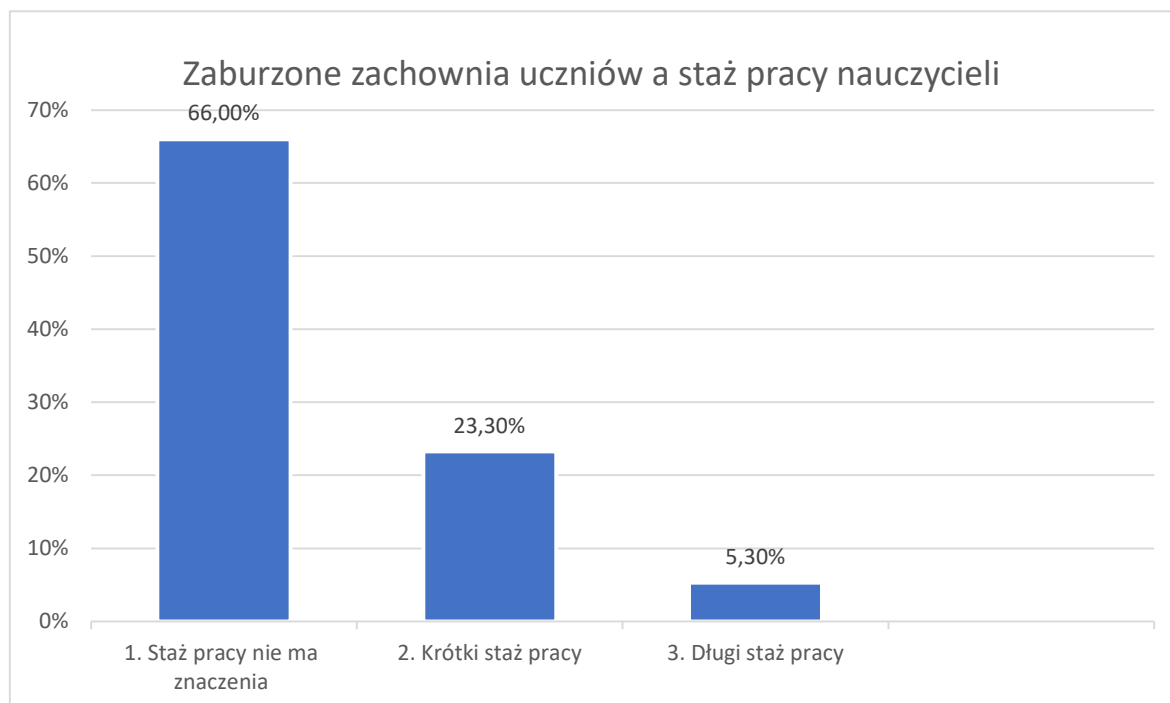
**Wykres 13 Czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym (N=105). Źródło własne.**



**Wykres 14 Czynniki zewnętrzne, pozaszkolne. (N=105). Źródło własne.**

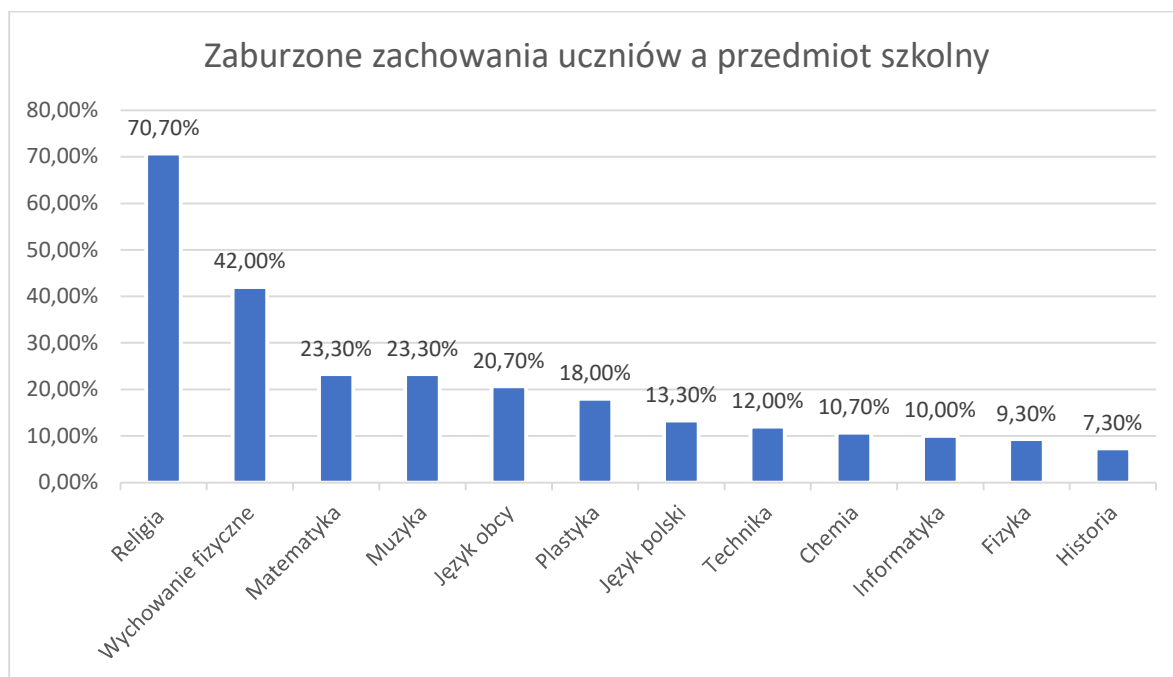


## WYKRESY II

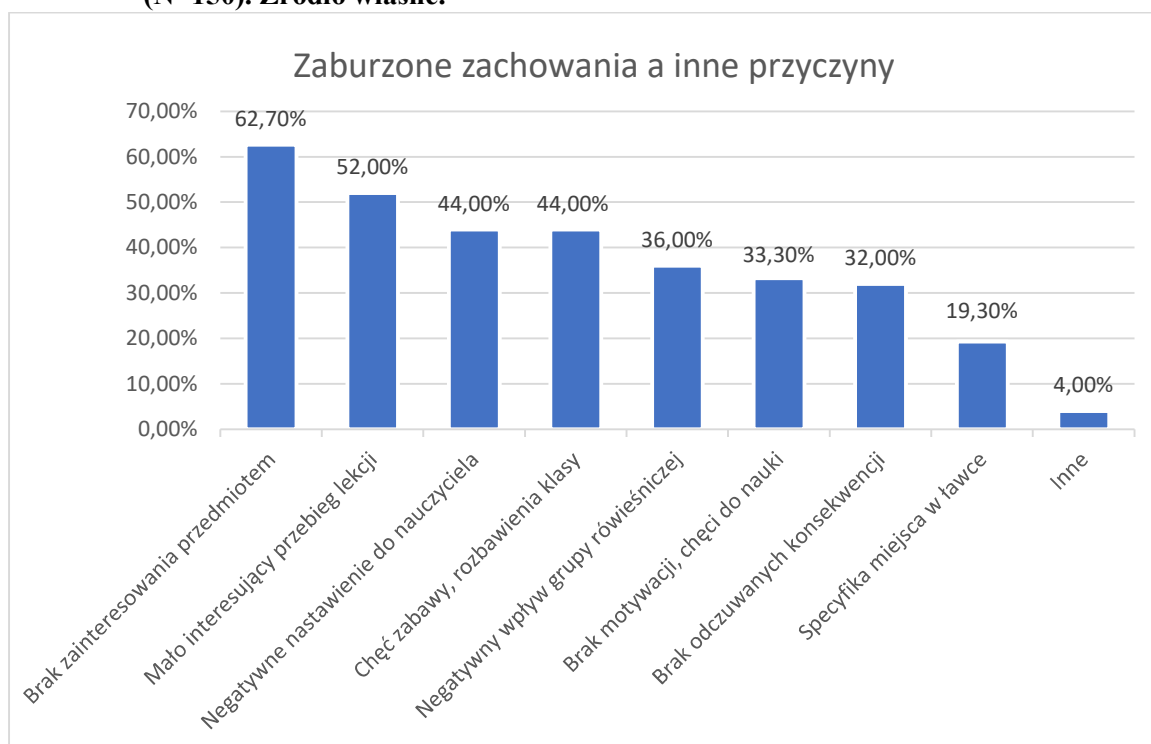
**Wykres 15 Zaburzone zachowania uczniów, a grupa rówieśnicza (N=150). Źródło własne.****Wykres 16 Zaburzone zachowania uczniów, a staż pracy nauczycieli (N=150). Źródło własne.**



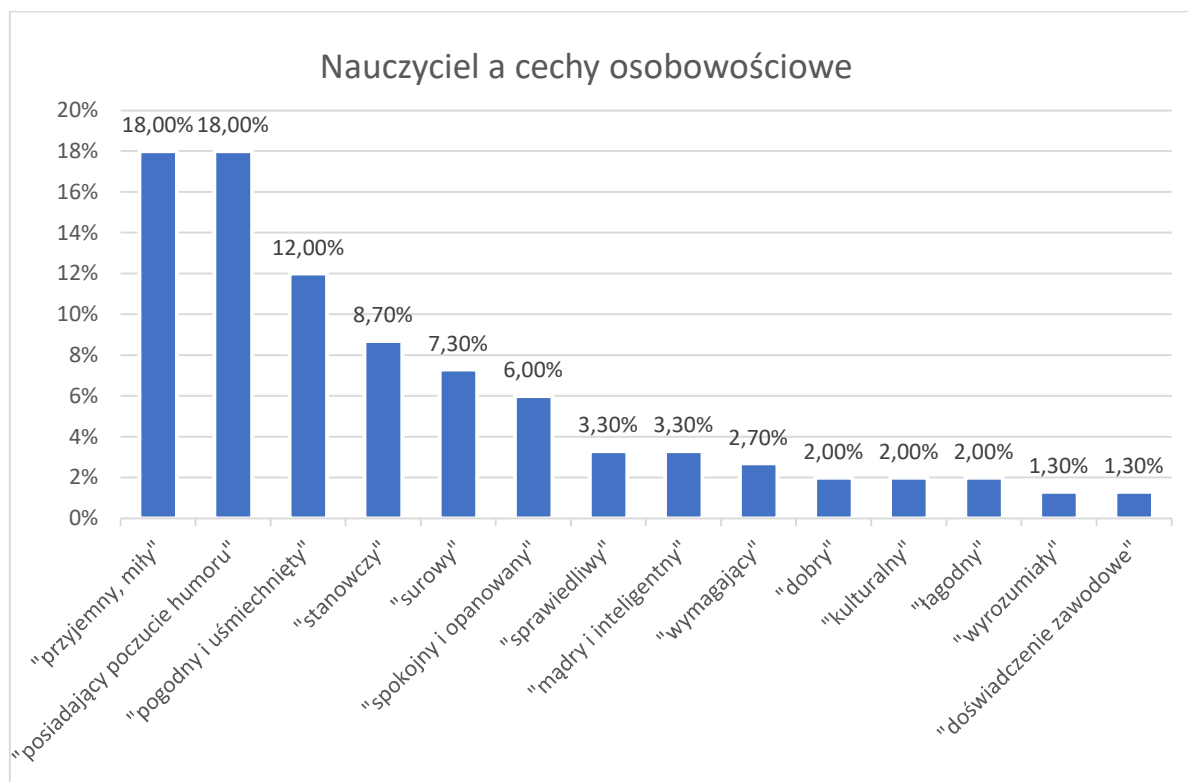
**Wykres 17 Zaburzone zachowania uczniów, a specyfika danego przedmiotu (N=150).**  
**Źródło własne.**



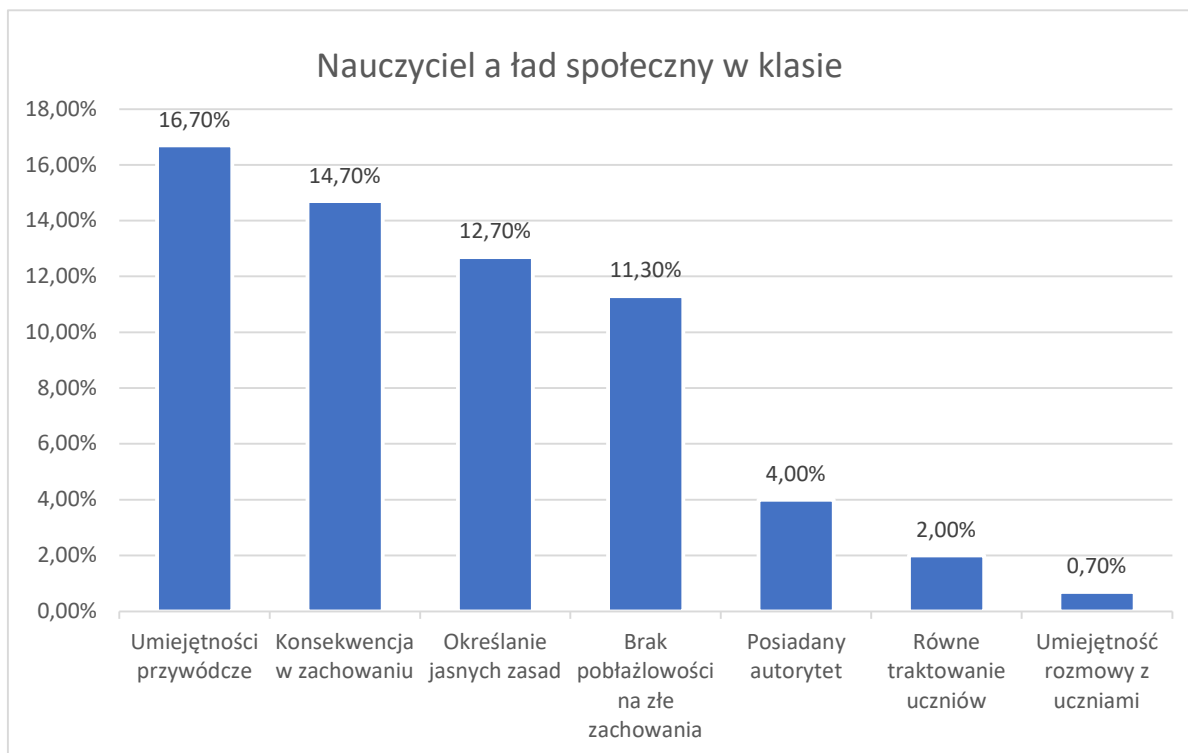
**Wykres 18 Zaburzone zachowania uczniów, a inne przyczyny wymieniane przez uczniów (N=150).**  
**Źródło własne.**



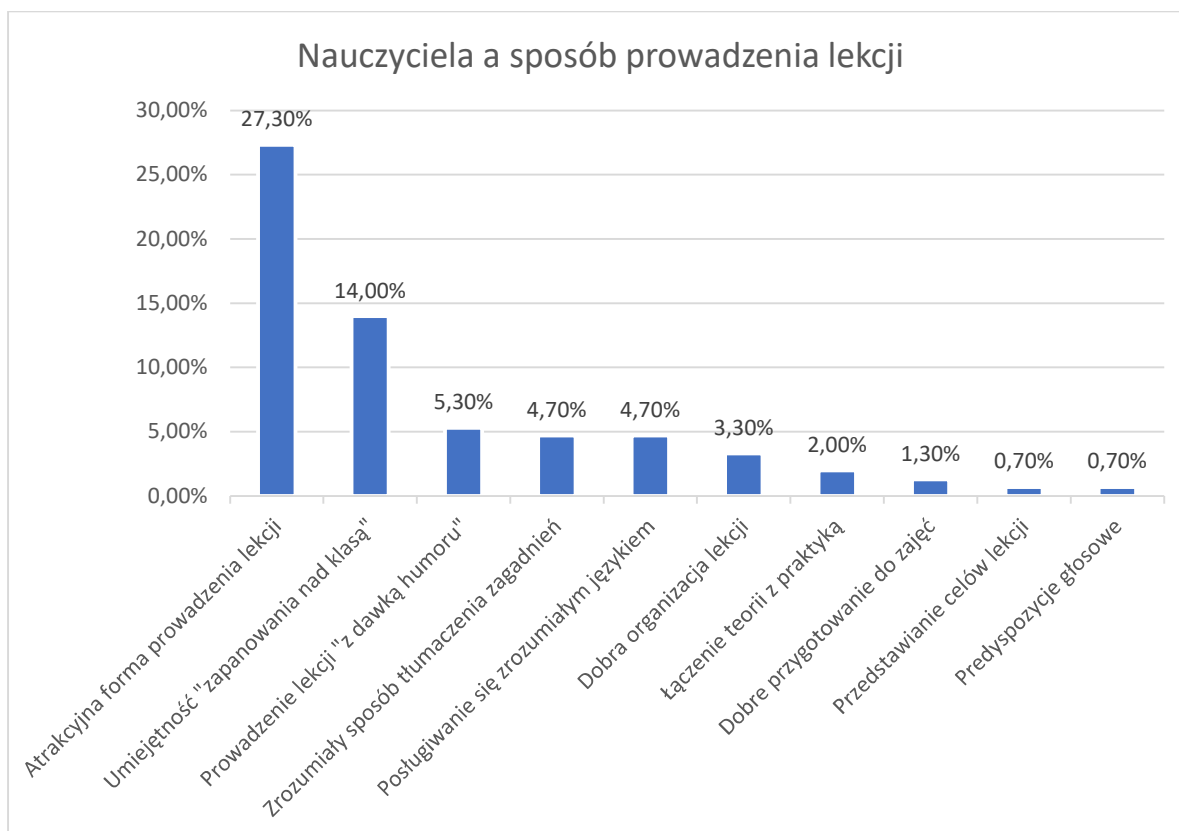
**Wykres 19 Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia cech osobowościowych (N=150). Źródło własne.**



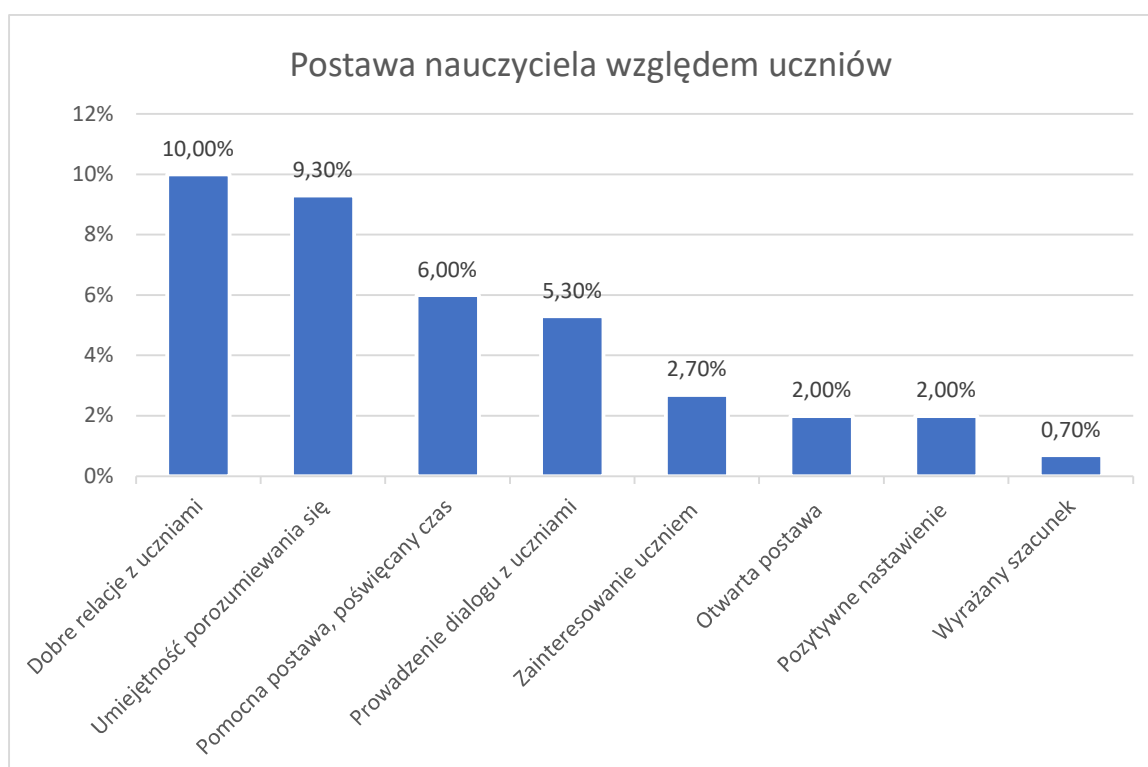
**Wykres 20 Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu, w jaki utrzymuje porządek/ ład społeczny w klasie (N=150). Źródło własne.**



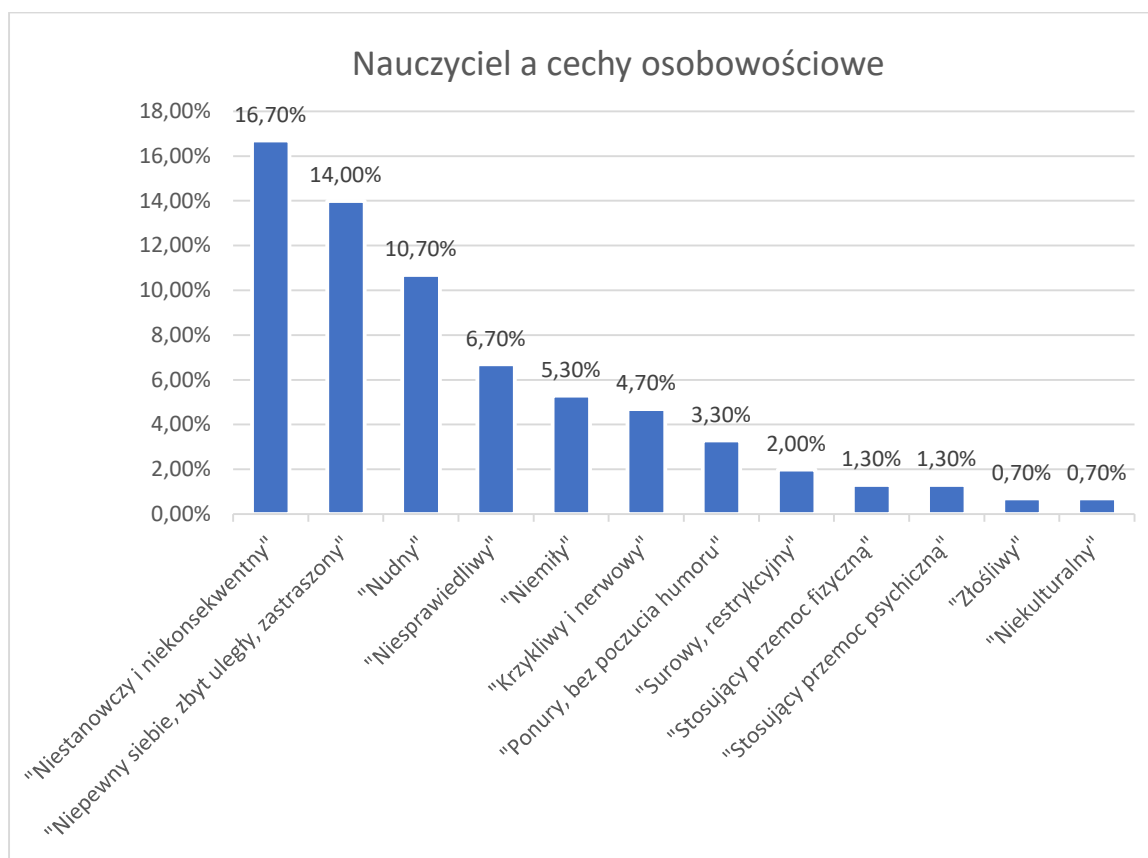
**Wykres 21 Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu prowadzenia lekcji (N=150). Źródło własne.**



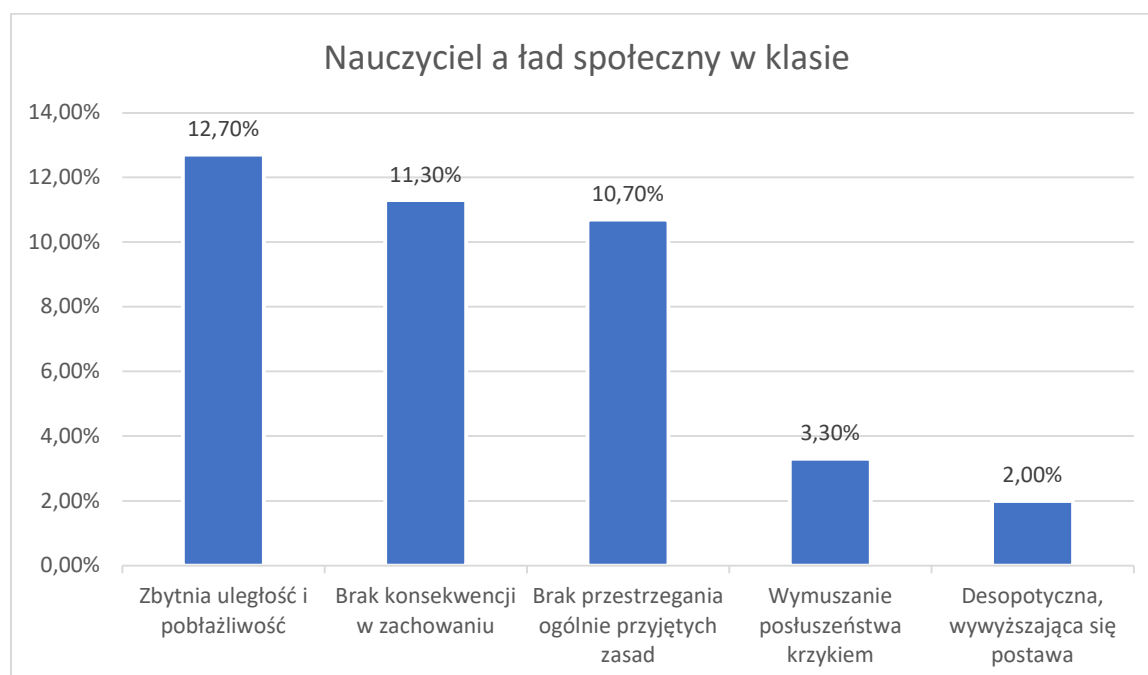
**Wykres 22 Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia postawy nauczyciela względem uczniów (N=150). Źródło własne.**



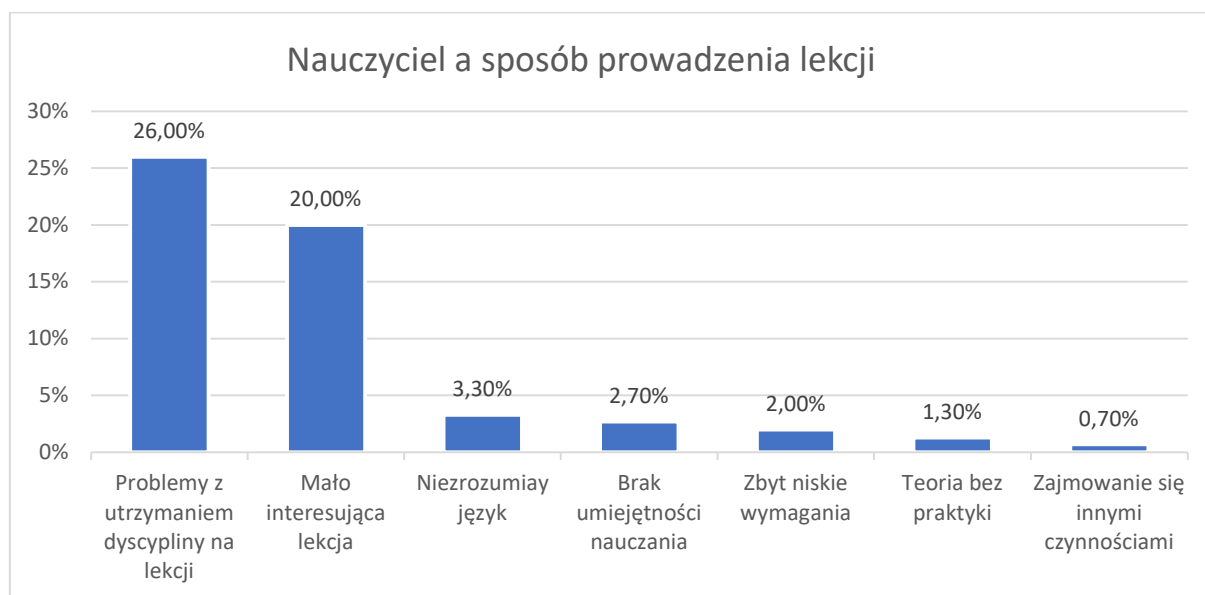
**Wykres 23 Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia cech osobowościowych (N=150). Źródło własne.**



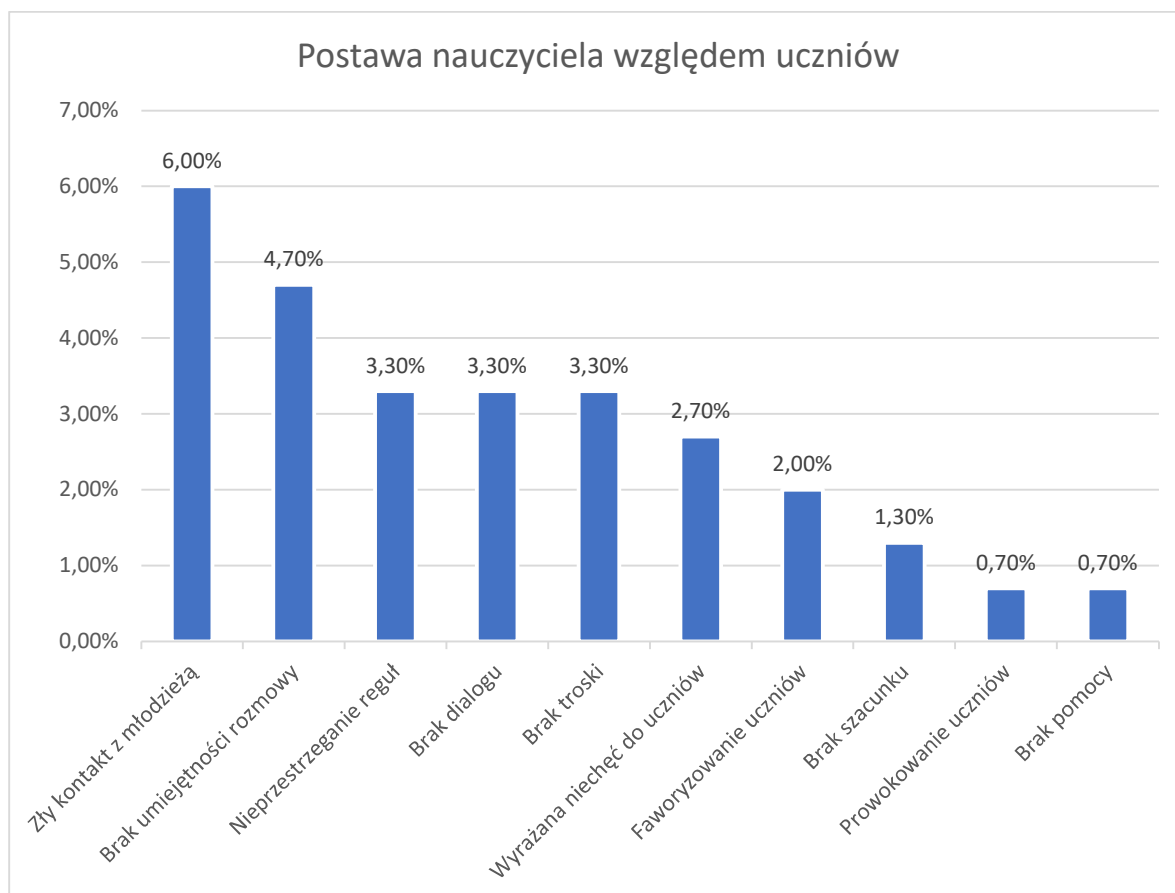
**Wykres 24 Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu, w jaki utrzymuje porządek/ ład społeczny w klasie (N=150). Źródło własne.**



**Wykres 25 Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu prowadzenia lekcji (N=150). Źródło własne.**



**Wykres 26 Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia postawy nauczyciela względem uczniów (N=150). Źródło własne.**



## SPIS TABEL

**Tabela 1.** NORMY STENOWE dla uczniów szkół średnich: KOBIETY (n=672).

Źródło: Matczak Anna, Kwestionariusz Kompetencji Społecznych, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001, Aneks, s.60-60. Tabela A1, s.60.

**Tabela 2.** NORMY STENOWE dla uczniów szkół średnich: MĘŻCZYŻNI (n=869).

Źródło: Matczak Anna, Kwestionariusz Kompetencji Społecznych, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001, Aneks, s.60-60. Tabela A2, s.61.

**Tabela 3.** Zestawienie wybranych zmiennych, których kategorie źródłowe zostały przekształcone dla potrzeb analizy statystycznej. Źródło własne.

**Tabela 4.** Środowisko rodzinne w kontekście charakterystyki społeczno-demograficznej badanych uczniów (N=150). Źródło własne.

**Tabela 5.** Środowisko rodzinne w kontekście relacji pomiędzy członkami rodziny badanych (N=150). Źródło własne.

**Tabela 6.** Środowisko rodzinne w kontekście postaw rodziców wobec szkoły i edukacji (N=150). Źródło własne.

**Tabela 7.** Środowisko szkolne w kontekście relacji wewnątrzszkolnych (N=150). Źródło własne.

**Tabela 8.** Środowisko szkolne, w kontekście postaw uczniów wobec szkoły i edukacji. (N=150). Źródło własne.

**Tabela 9.** Wybrane statystyki opisowe dla zmiennej identyfikującej całościowy wynik kwestionariusza KKS (N=150). Źródło własne.

**Tabela 10.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi pozycję socjoekonomiczną rodziny (N=150). Źródło własne.

**Tabela 11.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi relacje pomiędzy najbliższymi członkami rodziny (N=150).  
Źródło własne.

**Tabela 12.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi stosunek matki względem ucznia (N=150). Źródło własne.

**Tabela 13.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi stosunek ojca względem ucznia (N=150). Źródło własne.

**Tabela 14.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi postawy rodziców wobec szkoły i edukacji (N=150).  
Źródło własne.

**Tabela 15.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi postawy rodziców wobec szkoły i edukacji /współpraca ze szkołą (N=150). Źródło własne.

**Tabela 16.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi relacje szkolne (N=150). Źródło własne.

**Tabela 17.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi środowisko szkolne ucznia (N=150). Źródło własne.

**Tabela 18.** Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne (N=71). Źródło własne.

**Tabela 19.** Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne w kontekście relacji pomiędzy najbliższymi członkami rodziny (N=71). Źródło własne.

**Tabela 20.** Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi środowisko rodzinne w kontekście postaw rodziców wobec szkoły i edukacji (N=71). Źródło własne.

**Tabela 21.** Zależności pomiędzy niskim i wysokim poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi środowisko szkolne (N=71). Źródło własne.

**Tabela 22.** Czynniki związane z funkcją nauczyciela (N=105). Źródło własne.

**Tabela 23.** Czynniki związane ze składem klasy (N=105). Źródło własne.

**Tabela 24.** Warunki lokalowe szkoły (N=105). Źródło własne.

**Tabela 25.** Specyfika dnia w szkole (N=105). Źródło własne.

**Tabela 26.** Specyfika lekcji (N=105). Źródło własne.

**Tabela 27.** Relacje międzyludzkie w szkole (N=105). Źródło własne.

**Tabela 28.** Konflikty w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela (N=105).

Źródło własne.

**Tabela 29.** Czynniki związane z systemem szkolnictwa oraz placówkami współpracującymi ze szkołą (N=105). Źródło własne.

**Tabela 30.** Czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym (N=105). Źródło własne.

**Tabela 31.** Czynniki zewnętrzne/pozaszkolne (N=105). Źródło własne.

**Tabela 32.** Zaburzone zachowania uczniów, a grupa rówieśnicza (N=150). Źródło własne.

**Tabela 33.** Zaburzone zachowania uczniów, a staż pracy nauczycieli (N=150). Źródło własne.

**Tabela 34.** Zaburzone zachowania uczniów, a specyfika danego przedmiotu (N=150).

Źródło własne.

**Tabela 35.** Zaburzone zachowania uczniów, a inne przyczyny wymieniane przez uczniów (N=150). Źródło własne.

**Tabela 36.** Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia cech osobowościowych (N=150). Źródło własne.

**Tabela 37.** Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu, w jaki utrzymuje porządek/ ład społeczny w klasie/ w szkole (N=150). Źródło własne.

**Tabela 38.** Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu prowadzenia lekcji (N=150). Źródło własne.



**Tabela 39.** Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia specyficznej postawy wyrażanej względem uczniów (N=150). Źródło własne.

**Tabela 40.** Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia cech osobowościowych (N=150). Źródło własne.

**Tabela 41** Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu, w jaki utrzymuje porządek/ ład społeczny w klasie (N=150). Źródło własne.

**Tabela 42.** Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu prowadzenia lekcji (N=150). Źródło własne.

**Tabela 43.** Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia postawy względem uczniów (N=150). Źródło własne.

**Tabela 44.** Definicje operacyjne. Czynniki charakteryzujące poszczególne typy sytuacji rodzinnych badanych uczniów. Źródło własne.

**Tabela 45.** Definicje operacyjne. Czynniki charakteryzujące poszczególne typy sytuacji szkolnych badanych uczniów. Źródło własne.

**Tabela 46.** Wyniki weryfikacji podstawowych pytań i hipotez badawczych w kontekście sytuacji rodzinnej i szkolnej badanych uczniów. Źródło własne.

**Tabela 47.** Wynik łączny zależności występujących pomiędzy poziomem kompetencji uczniów a poszczególnymi zmiennymi. Źródło własne.

**Tabela 48.** Kategorie określające stopień potwierdzalności głównych hipotez badawczych. Źródło własne.

**Tabela 49.** Wynik weryfikacji dodatkowych pytań i hipotez badawczych w kontekście czynników, które w ocenie nauczycieli, mogą mieć wpływ na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów. Źródło własne.

**Tabela 50.** Wynik weryfikacji pytań i hipotez badawczych dodatkowych w kontekście czynników wpływających na utrudnione nabywanie kompetencji społecznych oraz niewłaściwe funkcjonowanie uczniów w szkolnej roli, związane z zaburzonym zachowaniem. Źródło własne.

**Tabela 51.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi pozycję socjoekonomiczną rodziny (N=150). Źródło własne.

**Tabela 52.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi relacje pomiędzy najbliższymi członkami (N=150). Źródło własne.

**Tabela 53.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi stosunek matki względem ucznia (N=150). Źródło własne.

**Tabela 54.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi stosunek ojca względem ucznia (N=150). Źródło własne.

**Tabela 55.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych a zmiennymi identyfikującymi postawy rodziców wobec szkoły i edukacji (N=150). Źródło własne.

**Tabela 56.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi relacje szkolne (N=150). Źródło własne.

**Tabela 57.** Zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych, a zmiennymi identyfikującymi środowisko szkolne ucznia (N=150). Źródło własne.

**Tabela 58.** Wskaźnik zbiorczy. Informacja o analizowanych danych. Sytuacja rodzinna. Obserwacje uwzględnione i wykluczone. N=71. Źródło własne.

**Tabela 59.** Wskaźnik zbiorczy. Informacja o analizowanych danych. Sytuacja rodzinna. Obserwacje ogółem. N=71. Źródło własne.

**Tabela 60.** Wskaźnik zbiorczy. Informacja o analizowanych danych. Sytuacja szkolna. Obserwacje uwzględnione i wykluczone. N=71. Źródło własne.

**Tabela 61.** Wskaźnik zbiorczy. Informacja o analizowanych danych. Sytuacja szkolna. Obserwacje ogółem. N=71. Źródło własne.

**Tabela 62.** Wskaźnik zbiorczy według parametrów niskich i wysokich w kontekście sytuacji rodzinnej i szkolnej uczniów. Źródło własne.

**Tabela 63.** Wskaźnik zbiorczy. Punktacja. Sytuacja rodzinna uczniów. Źródło własne.

**Tabela 64.** Wskaźnik zbiorczy. Punktacja. Sytuacja szkolna uczniów. Źródło własne.

**Tabela 65.** Tabela Nieparametryczna korelacja rho Spearmana. Źródło własne.

**Tabela 66.** Wartości punktowe dla zmiennych wchodzących w skład zmiennej zbiorczej „Środowisko rodzinne”. Źródło własne.

**Tabela 67.** Wartości punktowe dla zmiennych wchodzących w skład zmiennej zbiorczej „Środowisko szkolne”. Źródło własne.

## **SPIS WYKRESÓW**

- Wykres 1.** Rozkład płci badanych (N=150). Źródło własne.
- Wykres 2.** Poziom kompetencji społecznych badanych uczniów (N=150). Źródło własne.
- Wykres 3.** Wskaźnik zbiorczy. Sytuacja rodzinna uczniów a poziom kompetencji społecznych (N=150). Źródło własne.
- Wykres 4.** Wskaźnik zbiorczy. Sytuacja szkolna uczniów a poziom kompetencji społecznych (N=150). Źródło własne.
- Wykres 5.** Czynniki związane z funkcją nauczyciela (N=105). Źródło własne.
- Wykres 6.** Czynniki związane ze składem klasy (N=105). Źródło własne.
- Wykres 7.** Warunki lokalowe szkoły (N=105). Źródło własne.
- Wykres 8.** Specyfika dnia w szkole (N=105). Źródło własne.
- Wykres 9.** Specyfika lekcji (N=105). Źródło własne.
- Wykres 10.** Relacje między ludzkie w szkole (N=105). Źródło własne.
- Wykres 11.** Konflikty w obrębie pełnionej roli zawodowej nauczyciela (N=105). Źródło własne.
- Wykres 12.** Czynniki związane z systemem szkolnictwa (N=105). Źródło własne.
- Wykres 13.** Czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym (N=105). Źródło własne.
- Wykres 14.** Czynniki zewnętrzne, pozaszkolne (N=105). Źródło własne.
- Wykres 15.** Zaburzone zachowania uczniów, a grupa rówieśnicza (N=150). Źródło własne.
- Wykres 16.** Zaburzone zachowania uczniów, a staż pracy nauczycieli (N=150). Źródło własne.
- Wykres 17.** Zaburzone zachowania uczniów, a specyfika danego przedmiotu (N=150). Źródło własne.

**Wykres 18.** Zaburzone zachowania uczniów, a inne przyczyny wymieniane przez uczniów (N=150). Źródło własne.

**Wykres 19.** Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia cech osobowościowych (N=150). Źródło własne.

**Wykres 20.** Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu, w jaki utrzymuje porządek/ład społeczny w klasie (N=150). Źródło własne.

**Wykres 21.** Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu prowadzenia lekcji (N=150). Źródło własne.

**Wykres 22.** Charakterystyka nauczyciela pozytywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia postawy względem uczniów (N=150). Źródło własne.

**Wykres 23.** Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia cech osobowościowych (N=150). Źródło własne.

**Wykres 24.** Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu, w jaki utrzymuje porządek/ład społeczny w klasie (N=150). Źródło własne.

**Wykres 25.** Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia sposobu prowadzenia lekcji (N=150). Źródło własne.

**Wykres 26.** Charakterystyka nauczyciela negatywnie postrzeganego przez uczniów z punktu widzenia postawy względem uczniów (N=150). Źródło własne.